

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAYRA OTHERO NUNES JARDIM MUGNAINI

**INTENCIONALIDADE DOCENTE: AS SIGNIFICAÇÕES CONTIDAS NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2016

MAYRA OTHERO NUNES JARDIM MUGNAINI

**INTENCIONALIDADE DOCENTE: AS SIGNIFICAÇÕES CONTIDAS NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof.Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Mugnaini, Mayra Othero Nunes.

Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio. – Curitiba, 2016.
134 f.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.





1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Intencionalidade (filosofia).
I.Título.

CDD 373.07

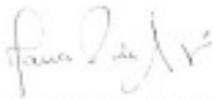
PARECER

Defesa de Dissertação de Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, Prof. Dr. Rui Valse, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "INTENCIONALIDADE DOCENTE: AS SIGNIFICAÇÕES CONTIDAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Ana Claudia Urban		Aprovada
Prof. Dr. Rui Valse		Aprovado
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2016.


Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Vice-coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Mestranda FGE/UE
Vice-Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação



À vovó Ignez (in memoriam).

Às mulheres que combatem o machismo.

Não nos calaremos.

AGRADECIMENTOS

"Sofrimento é visto como fraqueza numa guerra de egos que mutila a subjetividade e a autoconfiança" (MACHADO, 2016).

Não desistir já é uma resistência.

Agradeço, todos os dias, pela base familiar que eu tenho. Sem vocês, eu não me sensibilizaria com tantas atrocidades naturalizadas.

É a partir de vocês que eu tenho a clareza de qual caminho seguir.

Mãe, por ser essa rocha. Por ser àquela que tem dois olhos para com os outros e, por vezes, esquece até de si.

Pai, por ser àquele sem explicação. O que ninguém possui palavras.

Maria do Carmo, o anjo mais lindo dessa terra. Obrigada por representar, para/em mim, a grandeza do sagrado feminino.

Bárbara, por me lembrar de olhar o nascer e, assim, renovar.

Mariana, por me lembrar que os sonhos nos mantém vivos.

Aos professores e professoras da Universidade do Estado de Santa Catarina, em especial ao Celso João Carminati – a primeira casa é sempre um bom lugar para se retornar e sentir-se bem.

Agradeço ao mar, ao céu, ao sol – foi por olhar para essas belezas, que a minha sanidade foi mantida. O retorno a ilha me fortaleceu.

À CAPES, pelo fomento financeiro – ainda tão privilegiado.

*Esta dissertação é o que é,
o que significa que ela pode não ser
a dissertação que você espera que seja.
(Adaptado de CRK)*

RESUMO

A presente dissertação situa-se no âmbito do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, tendo como ponto central as significações contidas na intencionalidade docente, portanto, os sujeitos de pesquisa são os professores de Filosofia no Ensino Médio. A pesquisa possui como objetivo geral investigar em que medida o ensino/aprendizagem de Filosofia realiza contribuições por meio da intencionalidade docente: quais seriam/são estas intencionalidades no processo de formação de sujeitos. Especificamente, tem-se como objetivos, problematizar alguns pressupostos teórico metodológicos do ensino/aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio; analisar a aprendizagem da filosofia no Ensino Médio como recepção filosófica. Assim, esta pesquisa realizou um caminho metodológico fundamentando-se teoricamente em Agnes Heller, Antonio Gramsci, Karl Marx e outros – para que um diálogo entre a educação e filosofia pudesse ser estabelecido – e, posteriormente, a pesquisa empírica e qualitativa. Para tanto, realizou-se a aplicação de questionários e entrevistas com professores de Filosofia no Ensino Médio – foram observados cinco pontos convergentes nos instrumentos utilizados e, a partir de uma abordagem de cunho qualitativo, realizou-se as análises a fim de identificar as perspectivas e compreensões contidas nas falas dos próprios docentes. Baseado nas análises concluiu-se que, a partir do momento que a ação docente do/da professor/professora de Filosofia seja guiada pela conexão entre teoria e prática, os conteúdos não serão apenas transmitidos, como também questionados e, assim, a significação para/nos sujeitos exista/se estabeleça.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Intencionalidade Docente. Aprendizagem Filosófica. Educação.

ABSTRACT

The present Graduate dissertation is situated in the field of Philosophy teaching/learning in high school, with its main objective being the significations present in the intentionality of the teacher, therefore, the subjects of this research are high school Philosophy teachers. The research's general objective is to investigate in what measure Philosophy teaching/learning makes contributions for the subjects by means of teacher's intentionality. Specifically, it aims to problematize some methodological theoretical assumptions in the Philosophy teaching/learning in high school; analyze the learning of high school Philosophy as philosophical reception. Thus, this research traced a methodological path theoretically based on Agnes Heller, Antonio Gramsci, Karl Marx and others – so that a dialog between education and philosophy could be established; posteriorly the empiric qualitative research was introduced to the research. In order to do so, questionnaires and interviews were made with high school Philosophy teachers, there were five main points to be acknowledged, and, qualitatively they were analyzed with the purpose of identifying the perspectives and comprehensions contained in the enunciations of the teachers themselves. Backed up by the analysis, the conclusion was that, from the moment scholar action of the Philosophy teacher is guided by the connection between theory and praxis, the contents will not only be transmitted, but also questioned and, therefore, will have meaning for/in the subjects.

Key-words: Teaching Philosophy. High School. Teacher Intentionality. Philosophical Learning. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA: PARA UMA COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO E LUGAR SOCIAL DO SUJEITO	21
2.1 A PRÁXIS COMO INTENCIONALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	21
2.2 FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	30
3 RECEPÇÃO DA FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA.....	39
3.1 FILOSOFIA, COTIDIANIDADE E HISTORICIDADE.....	40
3.2 AS POSSIBILIDADES DA RECEPÇÃO FILOSÓFICA	44
4 INTENCIONALIDADE DOCENTE.....	53
4.1 O QUÊ SE ENSINA, PARA QUEM SE ENSINA: AS SIGNIFICAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	58
4.2 O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO/MÉDIO: PROPOSIÇÕES PARA UMA SALA DE AULA COM SIGNIFICADOS E SIGNIFICAÇÕES	62
4.2.1 Formação do pensamento crítico.....	66
4.2.2 Desenvolvimento da autonomia e atitude filosófica	68
4.2.3 Reflexão/argumentação crítica sobre a realidade social e política	71
4.2.4 História da filosofia	75
4.2.5 Desenvolvimento sujeitos cidadãos e preparação para o mercado de trabalho	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE I – Questionário	91
APÊNDICE II – Respostas Questionário	94
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	105

APÊNDICE IV – Entrevista Tyr	108
APÊNDICE V – Entrevista Zab	112
APÊNDICE VI – Entrevista Ail	115
APÊNDICE VII – Entrevista Lin	127
APÊNDICE VIII – Entrevista Dan	131

1 INTRODUÇÃO

O “exercício da filosofia” significa: “vem, pensa comigo,
vamos conhecer a verdade juntos!”
Agnes Heller

A presente pesquisa inscreve-se no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná – PGGE/UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e, ainda, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia. Como eixo norteador, destaca-se que a construção da problemática de pesquisa deu-se a partir das pesquisas realizadas no período da graduação em Pedagogia, como bolsista de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa intitulado *O Ensino/Aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio Catarinense*, coordenado pelo professor Dr. Celso João Carminatti, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Durante esse período (julho de 2012 a dezembro de 2013), realizou-se a pesquisa pautada na observação-participante, na qual houve a inserção nas aulas de Filosofia¹ no Ensino Médio em três escolas públicas na cidade de Florianópolis².

Durante a pesquisa, em uma das observações, a professora de uma das escolas indagou para a turma do primeiro ano: “A Filosofia é útil ou inútil?”, quando os alunos em coro, responderam: “inútil”, com o complemento na fala de um aluno “não serve para nada, pois é uma disciplina que sugere pensar e todo mundo pensa”. Além disso, por meio de questionários aplicados a 77 estudantes, a descoberta de que para 23% deles/delas, a Filosofia não possuía *importância alguma*. Portanto, foi a partir desta experiência vivenciada por um ano e meio, que surgiu o impulso de que a pesquisa não tivesse seu fim junto com a graduação. A motivação para a realização desta pesquisa e um envolvimento para esse campo, está

¹ A palavra *filosofia* será grafada com inicial maiúscula quando se referir à disciplina escolar, nos seus demais significados será grafada com a inicial minúscula.

² A partir desta inserção, três artigos foram elaborados, a saber: *A importância do ensino de Filosofia na prática escolar: experiências no cotidiano escolar em escolas públicas na cidade de Florianópolis/SC* (apresentado no Seminário de Iniciação Científica – SIC 2013, Florianópolis/SC); *Percepção dos discentes sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio* (apresentado em Buenos Aires, na XXI *Jornadas sobre la enseñanza de la filosofía* – Colóquio internacional, em uma mesa coordenada por Alejandro Cerletti, referência nas discussões acerca do ensino/aprendizagem de Filosofia); *Percepção dos discentes: reflexões sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio* (apresentado no SIC 2014, Florianópolis/SC).

contida em acreditar ser possível a realização do pensar filosófico no Ensino Médio. Para tanto, foi preciso realizar o processo seletivo em uma Universidade que contemplasse as discussões acerca do ensino/aprendizagem³ de Filosofia no Ensino Médio, ocorrendo então a escolha pela Universidade Federal do Paraná, devido a possibilidade de que o orientador fosse o professor Dr. Geraldo Balduino Horn, pesquisador que fora referência durante a pesquisa na graduação. Portanto, essa pesquisa agrega as pesquisas anteriormente produzidas por integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia – NESEF/UFPR, como a tese de Rui Valse (2013), *Aprendizagem Filosófica a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no Ensino Médio* e a de Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (2014), *Atitude Filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política*.

A presença da Filosofia no currículo escolar brasileiro passou por inúmeras alterações, permanecendo mais de três décadas⁴ excluída do currículo na maioria dos estados brasileiros (apenas os estados de São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina não apresentavam, durante o período mencionado, a Filosofia na condição transversal ou optativa, conforme Spada; Carminati (2012). Tais oscilações fazem com que seja mais difícil de se construir um campo sólido de trabalho para os/as docentes e que a importância do ensino/aprendizagem de Filosofia para os/as estudantes não seja construída. Além desta ausência, não há menção explícita da Filosofia enquanto disciplina no Plano Nacional de Educação e, na Lei de Diretrizes e Bases (1996), até a inclusão do Art.36-IV, esta contemplava apenas que os educandos, ao final do Ensino Médio, deviam possuir os domínios necessários dos conhecimentos de Filosofia para o exercício da cidadania. Tem-se, ainda, a sinalização de Horn (2009, p.35) em relação as Orientações Curriculares para o Ensino Médio “apesar de serem dirigidas aos professores

³ A aprendizagem é compreendida nesta pesquisa na perspectiva de Freire, que nos esclarece que não há ensino sem aprendizagem. Para um maior entendimento, acessar: <http://educacaointegral.org.br/glossario/ensino-aprendizagem/>

⁴ A disciplina de Filosofia constava como obrigatória nos anos de 1960, sendo excluída no período do Regime Militar, retornando apenas em 1980 no caráter de disciplina facultativa. Apenas em 2008, com a Lei Federal 11.684 que houve sua reintrodução e obrigatoriedade em todo o país.

[...], foram elaboradas por especialistas das Universidades, sem a participação daqueles que realmente operam o currículo”, com isso, o processo de uma educação que contempla apenas a transmissão de conteúdos é reforçada. Finalmente, por meio da Lei Federal nº 11.684 do ano de 2008, a referida disciplina é reintroduzida e torna-se obrigatória no Ensino Médio⁵, com ano final para sua implantação o ano de 2012. Portanto, será nesse cenário, o período pós-reintrodução, que a pesquisa realizará seu campo de análise.

Nesse sentido, observa-se uma necessidade acadêmica, ao considerar a produção existente na área⁶, de realizar uma pesquisa mais específica que considere, em sua produção, o contexto e a influência que a intencionalidade docente na disciplina de Filosofia no Ensino Médio situa-se enquanto função social, pois discute-se sobre o ensino propriamente dito e pouco sobre os sujeitos que integram esse ensino – professores e estudantes. Esclarece-se, portanto, que a opção pelos professores de Filosofia no Ensino Médio como sujeitos de pesquisa está contida no fato de acreditar que estes são o “tipo de homens que servem de mediadores entre a crítica teórica e prática” (VÁZQUES, 2007, p.117), sendo sob essa perspectiva, também parte do proletariado⁷, ou seja, eles “estão envolvidos por um ‘eu pessoal’, mediado por diferentes ideias, conhecimentos, práticas sociais” (NETO *et al*, 2013, p.148).

⁵ Questiona-se sobre as consequências que a ausência da Filosofia nas demais etapas da Educação Básica acarreta na disciplina no Ensino Médio, visto que, segundo Tyr (Apêndice IV), “no primeiro ano deles de Filosofia, eles não têm muito contato com esse lado da disciplina, tanto na parte do conhecimento, de saber o que é filosofia ou de ter se interessado por Filosofia”.

⁶ De acordo com o Portal de Periódicos da CAPES/MEC – <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez74.periodicos.capes.gov.br/> - por meio da busca pelos termos “ensino filosofia ensino médio”, tem-se: vinte trabalhos sobre o ensino em si e nove trabalhos que inserem os alunos; e, por meio da busca pelos termos “professor filosofia ensino médio”, obtêm-se oito trabalhos, sendo que, apenas quatro destes possuem o professor como sujeito de pesquisa. As buscas foram realizadas em agosto de 2015 e fevereiro de 2016. Deixa-se claro que, Mendes (2014), realizou uma busca para/em sua tese de doutoramento sobre o ensino de Filosofia no Brasil, entre os anos 2002 e 2011; no entanto, o pesquisador utilizou os termos “ensino de Filosofia; Filosofia no ensino médio; Filosofia e ensino”, além de utilizar bancos de dados diversos do Portal de Periódicos da CAPES.

⁷ Para uma maior compreensão, ver o artigo: SOBRINHO, José P. De Souza. *O Professor como Proletariado em Marx*. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/José%20Souza%20Sobrinho.pdf

A pesquisa relaciona-se com as produções de Favaretto (1993) e, portanto, reforça o caráter de especificidade da Filosofia, enquanto disciplina, compreendida como um “conjunto específico de conhecimentos com características próprias sobre ensino, formação” (FAVARETTO, 1993, p.100), para que ocorra um “exercício intelectual” (Idem). Ou seja, como “disciplina do currículo escolar” (Idem), a Filosofia “mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos” (FAVARETTO, 1993, p.100). Portanto, como parte do currículo, não deve pautar-se apenas na transmissão de conteúdos dos livros didáticos⁸, das normativas, das diretrizes, das orientações em si, mas sim que o trabalho docente na sala de aula seja pautado em um ensino/aprendizagem horizontal⁹. A Filosofia possui caráter próprio, que deve ser respeitado, reitera-se que seus conteúdos são específicos, e, portanto, esclarecer que a Filosofia não “estará no currículo do Segundo Grau *em função* das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica” (SILVA, 1992, s/p), ocupando assim uma “posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada” (SILVA, 1992, s/p).

A pesquisa realizou-se sob um ângulo que pudesse fornecer, por meio da teoria aqui referenciada e, conseqüentemente do ensino/aprendizagem de Filosofia, uma superação¹⁰ /compreensão da condição social do sujeito – esse processo perpassa pela intencionalidade do professor pois, ao compreender que as aulas de Filosofia possuem caráter de construção da consciência e, assim, não somente ele, mas para que o/a estudante também se reconheça nesse processo de emancipação¹¹.

⁸ BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

⁹ “[...] horizontalidade representa um mesmo plano de articulação e não uma perspectiva de linearidade [...]. A horizontalidade predomina em circunstância na qual somente ensina quem se dispõe a aprender. No sistema horizontal, igualdade não é uniformidade, mas respeito e valorização das diferenças” (KEIM, 2012, p.08).

¹⁰ A superação é aqui compreendida na perspectiva de Gramsci (1978, p.115), em que se realiza quando as contradições desaparecerem, ou seja, “no reino da ‘liberdade’, o pensamento e as ideias não mais poderão nascer sobre o terreno das contradições e da necessidade de luta”.

¹¹ Conforme Adorno (1995, p.143-144), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”.

Percebeu-se que, para isso, era preciso realizar uma investigação que pensasse, portanto, seu problema de pesquisa: Em que medida o ensino/aprendizagem de Filosofia contribui por meio da intencionalidade docente? Pois, conforme coloca Marx (2008, p.47), “é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47), é a partir deste contexto que a pesquisa irá dialogar.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral: investigar a intencionalidade docente no processo de ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio e possui, como objetivos específicos: identificar/problematizar alguns pressupostos teórico metodológicos do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio; analisar a aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio como recepção filosófica; compreender, por meio das entrevistas e questionários, a intencionalidade docente no processo de ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio. Objetivando respondê-las ao longo da pesquisa, foram elaboradas algumas perguntas que nortearam o trabalho, no sentido de que, não são em si uma questão de investigação ou um novo objetivo, mas sim indagações que colaboram para com os objetivos de pesquisa mencionados anteriormente. Visto que, conforme coloca Silva (1992, s/p), “a Filosofia tem uma função de articulação cultura e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social”, compreendendo que o “processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo” (Idem).

Realizou-se questionamentos para que a produção intelectual possa chegar à sociedade – ao contexto escolar de maneira inicial e teórico-analítica, para então posteriormente buscar compreender os processos que ocorrem na vida cotidiana, sendo que esta “não está ‘fora da história’, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1970, p.20). Portanto, a cultura escolar é categoria de análise, seja em sua esfera macro (contexto social), seja em sua esfera micro (práticas pedagógicas), “conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos” (SILVA, 2006, p.205). E, como pontos de análises, a partir das entrevistas e questionários realizados: formar o pensamento crítico do aluno;

desenvolver a autonomia e atitude filosófica do aluno; reflexão/argumentação crítica da realidade (política e social); ensinar história da filosofia; desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos/prepara-los para o mercado de trabalho. Será por meio deste campo de investigação que as permanências e/ou rupturas em relação ao ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio serão compreendidas. Sendo assim, a compreensão proposta por Oliveira (1988) em relação a compreensão do que é o método em si, encaixa-se primorosamente, visto que realizar-se-á “um caminho pelo qual se chega a um determinado resultado” (p.17) e que “não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro” (p.20) com “fundamentos e processos, nos quais se apoia a reflexão” (p.21). “Com efeito, a filosofia sempre aspirou à cientificidade [...]” (HELLER, 1978, p.08), no entanto, entende-se que é a ciência que precisa/deveria ter aspirado à filosofia. A filosofia ainda hoje tenta “afirmar-se como *igualmente* exata, mas *precisamente como a própria ‘exatidão’*” (HELLER, 1978, p.08). Para que essa “inversão” aconteça, é preciso que a filosofia supere ser uma “mera aspiração a uma ‘interpretação’ do mundo” (HELLER, 1978, p.09), mas sim que seja criada uma “filosofia **radicalmente nova**”, que seja “capaz de transformar o mundo”, pois, afinal, “não se trata mais de indagar sobre a filosofia, mas **sobre o mundo**, que deve ser transformado para que a filosofia seja superada, mas não através de sua dissolução e sim de sua realização” (Idem, grifos meus).

A pesquisa pauta-se na Filosofia enquanto fundamento teórico, conforme propõe Heller (1978), para que assim ocorra uma apropriação de maneira consciente e de forma crítica. Portanto, as compreensões acerca da filosofia, ultrapassam seu “próprio mundo” (HELLER, 1978, p.57), discutir Filosofia/a filosofia é, nesse sentido, compreender como esta se insere socialmente, ou seja, “*ponto de vista* do processo social de vida” (Idem) – discutir sentidos, significados, propor questões.

Esclarece-se, no decorrer da pesquisa, que há uma necessidade de combater a ideia de “não necessidade” da Filosofia – pois, ao contrário do que muitos acreditam, “a filosofia é necessária para todos os que pensam, vivem e agem diferentemente de como pensaram, agiram e viveram até agora” (HELLER, 1978, p.136).

Efetou-se, no decorrer da pesquisa, uma busca para que se realize/chegue a uma “discussão filosófica” (HELLER, 1978, p.123) – tal busca não refere-se unicamente a esta pesquisa, mas sim e principalmente, em relação a prática docente, pois, conforme Heller (1978, p.58) “só se assumíssemos uma perspectiva exterior à sociedade, essas categorias poderiam ser puro objeto do nosso pensamento”.

Portanto, os motivos pelos quais a pesquisa envergou-se a focar nos/nas professores/professoras de Filosofia no Ensino Médio (e estes se constituírem nos sujeitos de pesquisa), reside no fato desta ser uma forma de “utopia radical”, pois se conecta “a uma pluralidade de formas de vida”, conforme Heller (1978) nos elucida. Enquanto processo intelectual, a filosofia é quem analisa e supera as conjunturas instaladas – ou seja, a Filosofia será a “mentora” de tais superações e, nada mais lógico que considerar os sujeitos integrantes desta disciplina. Conforme nos elucida Silva (2010, p.103), a “compreensão do movimento de transformação da sociedade passa inevitavelmente por uma questão filosófica”. Reafirma-se, nesse sentido, a importância da Filosofia inserida no currículo oficial, não apenas enquanto processo de transformação, mas também na possibilidade de debater – e combater – por meio desta os próprios processos contidos, de maneira oculta, no currículo. Afinal, quais são as “prisões” que hoje mantém os sujeitos reféns? Se no passado os exílios¹² existiram de fato, para qual exílio nos enviam no século XXI?

Desta maneira, “a pesquisa interessa, especialmente, no que diz respeito às massas populares”, visto que a pesquisa é legítima apenas “quando o ‘subalterno’ se torna dirigente e responsável” e, assim, “opera-se uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no ser social” (GRAMSCI, 1978, p.23-25). Conforme Kosik (1976, p.54), o método científico “é o *meio* graças ao qual se pode decifrar os *fatos*”. Portanto, sob o ponto de vista sócio-histórico buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, empírica e qualitativa (aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores de Filosofia no Ensino Médio)

¹² Essa metáfora refere-se à prisão que Antonio Gramsci sofreu, que permaneceu preso de 1926 a 1934 e, nesse período, escreveu os trinta e dois *Cadernos do Cárcere*, sendo estas publicadas somente após sua morte.

atingir os objetivos mencionados nessa Introdução. A metodologia desta pesquisa inicia-se por meio das leituras dos autores aqui referenciados, para haver uma relação entre o plano traçado e o alcance que a teoria escolhida teria, foi então que, devido aos objetivos propostos, percebeu-se a necessidade de inserir a pesquisa empírica para compor os feitos até então alcançados (relações ou contrapontos) e, por fim (sendo que, a ordem não significa ordem de importância, mas sim da cronologia da pesquisa), a pesquisa qualitativa enquanto processo que engloba os vivenciados anteriormente, ao perceber a importância de que houvessem entrevistas com cinco professores de Filosofia no Ensino Médio e a aplicação de um questionário online (que obteve treze respostas até o momento da escrita desta dissertação) para que o caráter subjetivo fosse alcançado, a fim de que a partir da interpretação pelos professores das questões elaboradas, as percepções pudessem ser estabelecidas. Conforme Lessard-Hérbet *et al* (1990), esta forma de pesquisa é compreendida como um processo ininterrupto de reconstrução do conhecimento. Realizou-se, assim, a investigação dialética, “princípio metodológico da investigação dialética da realidade social” (KOSIK, 1976, p.49), sob o “ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (Idem, p.49).

Kosik (1976, p.68), ao mencionar “economia”, entende-se (e, nesse sentido, realiza-se uma apropriação de suas palavras) a possibilidade de que a palavra seja substituída por “filosofia” sem que se comprometa a compreensão original, portanto, deveremos “dar início à nossa investigação interrogando um indivíduo inculto? Que esperamos das suas respostas? À pergunta: que é” filosofia?, “o indivíduo pode responder com palavras que exprimem a sua representação da” filosofia, “ou então com palavras que repetem respostas alheias”, no entanto, “o importante não é aquilo que os homens respondem a uma pergunta sobre a” filosofia. “O importante é aquilo que para eles a” filosofia é, “antes mesmo de qualquer pergunta ou reflexão. O homem tem sempre uma certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa” (KOSIK, 1976, p.68). Pretendeu-se no decorrer desta dissertação, que cada leitor compreenda o caminho realizado em cada palavra desta pesquisa, pois, acredita-se que a linguagem quando

ocorre em sua forma mais próxima com os sujeitos de pesquisa – professores de Filosofia no Ensino Médio – é capaz de exteriorizar a complexidade do estudo acadêmico. Afinal, “ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro [...] é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão” (CHAUÍ, 1994, p.21).

A forma como esta pesquisa está estruturada se inicia no primeiro capítulo, com a discussão acerca do ensino/aprendizagem em/de Filosofia, na qual a condução será regida pelo contexto escolar que esta, enquanto disciplina, se insere. Ressalta-se que a relevância da Filosofia está contida, também, no fato desta contribuir substancialmente para que a compreensão da condição e lugar social que os sujeitos estão inseridos ocorra. Em seguida, no segundo capítulo destaca a recepção da filosofia e aprendizagem filosófica como indispensável para que o posicionamento e a atitude filosófica sejam reais, pois, compreende-se que o entendimento da realidade, conforme propõe Heller (1978) é uma função da filosofia. Por fim, o terceiro capítulo dedica-se às questões referentes aos sujeitos de pesquisa (professores de Filosofia no Ensino Médio), estão contidas neste as análises dos questionários e entrevistas realizados; disserta-se sobre qual/quais as intencionalidades do/da professor/professora de Filosofia no Ensino Médio, as ressignificações contidas nas cotidianidades, a contribuição do fazer filosófico enquanto função social guiam este capítulo. Estes sujeitos são homens e mulheres “que querem mudar algo para que algo se transforme, que têm como objetivo a participação de todo ser racional na determinação dos valores humanos” (HELLER, 1978, p.133), são essas pessoas que travam, aqui e hoje “suas discussões de valor no plano filosófico” (Idem, p.133).

Isto posto, constata-se que o processo de aperfeiçoamento e reconstrução do conhecimento são permanentes, ocorrendo qualitativamente, a fim de que possa atribuir significações à pesquisa. Portanto, é querer desta dissertação que ela possa instigar a prática, assim como contribua para a produção teórica, pois, conforme Vázquez (2007, p.146) se “ao atuar se atingem os fins que se perseguiram, isso significa que o conhecimento de que partiu para traçar esses fins é verdadeiro”.

Vem pensar junto?

Agnes Heller

2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA: PARA UMA COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO E LUGAR SOCIAL DO SUJEITO

[...] o que se busca é uma resposta unitária, uma resposta genuinamente filosófica às seguintes perguntas: como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver?
Agnes Heller

Esse capítulo irá abordar sobre a práxis enquanto intencionalidade docente e, a partir disto, discutir como a compreensão que o/a docente possui de si/da sua condição e lugar social influenciam na construção das intencionalidades presentes ao ensinar Filosofia. Realizar uma pesquisa acerca das intencionalidades presentes no ensino/aprendizagem de Filosofia, por si só, pode parecer algo repetitivo, tendo em conta a massificação de uma abordagem que trabalha as questões que envolvem a Filosofia e formação crítica. No entanto, a partir da Lei 11.684/2008, há um novo cenário de análise – não apenas pela obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, mas também por renovar um debate e criar um novo contexto. Conduzir o debate da filosofia no âmbito do entendimento entre sujeito, ensino, aprendizagem e disciplina curricular, é renovar os olhares sobre essa fonte de pesquisa. Assim, “é tempo de abandonar o disfarce que tomou emprestado – a máscara das ciências da natureza e da religião – e *falar sua própria língua*” (HELLER, 1978, p.12). Nesse sentido, ao escrever neste capítulo sobre lugar social, ele “*dirige-se a todos os que queiram superar a sociedade fundada sobre relações de subordinação e domínio, sobre a divisão do trabalho imposta como um dado natural e sobre a opressão*” (HELLER, 1978, p.99).

2.1 A PRÁXIS COMO INTENCIONALIDADE NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A partir da transformação da produção de conhecimento, conforme Laville e Dionne (1999), obtém-se reflexões acerca das relações que permeiam o sujeito (procura conhecer) e objeto (a ser conhecido). Desta forma, a “importância da consideração do outro” (OLIVEIRA, 1998, p.21)

torna-se ponto crucial, pois, há nela uma “necessidade de se aprofundar o entendimento das relações entre as desigualdades na sociedade e os processos de ensino-aprendizagem [...]” (MAFRA, 2011, p.109). De forma inconsciente, em sua maioria, as ações humanas são reguladas por um conjunto externo de ações, que impulsionam também inconscientemente, em sua maioria, as práticas cotidianas dos sujeitos¹³. É nessa lógica que a discussão sobre a influência do contexto escolar, das didáticas contidas nas aulas de Filosofia e na inserção social que os sujeitos – compreendido como processo histórico – pertencentes a esses pontos serão aqui discutidos. Compreende-se que o sistema capitalista conforme Lukács (2012), age enquanto metabolismo social, ou seja, não apenas como fonte econômica, visto que ele influencia também na construção (e validação) das culturas existentes, pois,

[...] na medida em que a sociedade é organizada em classes, defendo a existência de culturas distintas que expressam essas diferenças sociais. Sem dúvida não podemos compreender dominantes e dominados como pontos fixos em um cenário cultural. Igualmente não podemos entender a dominação como se fosse um processo de ausência completa de poder. Porém, relações de poder se constituem socialmente de forma desigual e assimétrica, produzindo diferenças culturais e processos de dominação. Assim, negar essas diferenças culturais me parece ser uma forma de negar, ou ao menos de menosprezar, a divisão social existente na sociedade capitalista. Acrescente-se que, se exacerbarmos essa questão, não podemos falar em homogeneidade cultural nem mesmo dentro de uma dada classe social (LOPES, 1999, p.74).

Não é possível negar estas construções no processo de ensino/aprendizagem de Filosofia, pois, a vida cotidiana “é a vida de todo homem” (HELLER, 1970, p.17) – lugar no qual o reflexo da práxis não estagna. A vida cotidiana ocupa lugar de mediação no constituir-se enquanto ser sócio-histórico e, a escola, como essencial para que rupturas e continuidades ocorram nesses processos, visto que “o conhecimento dos homens, embora seja dificultado, não chega de nenhum modo a tornar-se impossível” (HELLER, 1970, p.93). Na concepção de Agnes Heller, “a vida

¹³ “As ações humanas não são por si mesmas dotadas de sentido e de razão; elas *recebem* um sentido e *adquirem* a racionalidade *em relação* ao plano e à razão da providência” (KOSIK, 1976, p.232).

cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução [...] lugar onde a sociedade adquire existência concreta” (PATTO, 1998, p.131). Nesse sentido, Kosik (1976, p.80) esclarece que esta “é antes de tudo *organização*, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia”.

A escola “dentro de uma perspectiva tradicional de currículo – que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos” – conceberá para si a cultura como “unitária, homogênea e universal”, pois, ela acredita que há uma “cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade” (LOPES, 1999, p.63). No entanto, se a escola parte de uma perspectiva crítica – ótica dessa pesquisa – “o currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos” (LOPES, 1999, p.63). Dessa forma, o trabalho docente “requer do professor a determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos” (FAVARETTO, 1993, p.87), para que o currículo seja entendido em sua “não-universalidade e não-abstração”, pois “trata-se de um, dentre vários possíveis”, composto pela pluralidade de “conhecimentos, crenças, hábitos e valores” (LOPES, 1999, p.63). Esclarece-se, que a pesquisa não possui a intenção de apontar a escola como a (única) responsável pelas transformações sistemáticas, no entanto, considerando que a Educação Básica no Brasil é obrigatória dos 04 aos 17 anos (Lei 12796/2013), não há como discutir emancipação social sem que a escola permeie, pois,

[...] o aluno está construindo seus pontos de referência, que lhe permitem progredir no processo de reconhecimento de si mesmo como pessoa. É evidente que a escola não pode ignorar este processo e as situações por ele geradas. Dentre elas, é de se ressaltar a busca de articulação do indivíduo com seu contexto social, em termos dos grupamentos que lhe são próximos e em termos da sociedade em geral. Nesta tentativa de situar-se é que se constrói a personalidade ou pelo menos se afirmam alguns de seus aspectos básicos. É evidente que a escola, considerada como grupo social próximo e encarada como subsistema político-social, será, de uma maneira ou de outra, referência prioritária na busca dos vários *porquês*, isto é, será alvo de um questionamento nem sempre explícito e articulado, mas sempre presente de variadas

formas. O processo de emancipação é por essência interrogativo e questionante (SILVA, 1992, s/p).

Como propõe Heller (1978), a filosofia é o que realiza a tensão (e busca) entre pergunta e resposta – especificamente, por meio das perguntas radicais que afirma-se a existência útil da filosofia. Sendo assim, a partir do momento que a ação docente do/da professor/professora de Filosofia seja guiada pela conexão entre teoria e prática, os conteúdos não serão apenas transmitidos, como também questionados e, assim, possuírem significação, pois “em um povo, a teoria só se realiza na medida em que é a realização de suas necessidades” (MARX, 1958, p.11 *apud* VÁZQUEZ, 2007, p.117) – é preciso que a especificidade contida no ensino/aprendizagem de Filosofia não seja esquecida, é um trabalho constante, uma vez que a institucionalização possa sufocar a potencialidade da crítica contida na filosofia. Trata-se, conforme Heller (1978, p.134) da *consideração* ao reconhecer/atribuir o valor do outro como prioritário, diversificando conforme os momentos/contextos vivenciados. Ou seja,

Deve-se admitir como obstáculo da filosofia o fato de que ela *utopia*? O ‘**espírito da utopia**’ é o **espírito da filosofia**. [...] Com tudo isso, a filosofia não é simplesmente utopia, mas sim *utopia racional*. [...] A filosofia oferece a sua utopia ao homem que pensa *autonomamente*, ao pensamento disciplinado e sistemático. E essa utopia é efetivamente, e não apenas em aparência, *saber* (HELLER, 1978, p.18) [grifos meus].

O questionamento “por que então, pesquisar o contexto e não apenas o ensino/aprendizagem propriamente dito?” poderá surgir, mas a pesquisa pauta-se na ideia de Heller (1978) ao escrever que a compreensão dos saberes filosóficos ocorre por meio, **inclusive**, das aulas de filosofia. Se assim o é, o contexto não só precisa ser inserido, como também é a própria pesquisa. Para a autora, a **esquerda** (enquanto posicionamento político-social e não partidário) é quem realiza a discussão **racional**, é ela que contém o “momento do esclarecimento [...] se esforça por tornar cada um consciente do direito e do dever de pensar com a própria cabeça” (HELLER, 1978, p.141), enquanto a **direita** não está disposta a “refletir conscientemente sobre o caráter ideológico dos próprios valores” (Idem, p.142) – ou seja, direita e esquerda não são determinadas por razões/fatores

econômicos, mas são representadas nestes. Heller alerta para o fato de que a discussão filosófica “não pode ser **satisfeita** em sociedades fundadas sobre relações de subordinação e domínio [...] mas ela tem de ser **realizada**” (HELLER, 1978, p.130) [grifos meus].

Numa sociedade que proclama a livre escolha pelo homem de seus próprios valores, bem como o caráter de criação humana dos valores, **a maioria dos homens não tem efetivamente nenhuma possibilidade de participar** na determinação dos valores: ao contrário, **é excluída** dessa participação [...] a discussão filosófica de valor **não é generalizável**; todavia, de a norma ideal da filosofia, **todo ser racional deve** participar da discussão [...] (Idem, p.97; 130-131) [grifos meus].

É preciso esclarecer que “a vida cotidiana é por excelência o lugar em que se desenvolve a vida humana” (GUIMARÃES, 2013, p.32), “é a vida do indivíduo” e este é “sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 1970, p.20), nesse sentido, há uma falsa ideia de liberdade de escolha pelos sujeitos (nesse caso, especifica-se em relação aos professores e a escolha, por exemplo, dos conteúdos), visto que toda escolha individual é também coletiva. É nessa sociedade que o ensino/aprendizagem de Filosofia se realiza e acredita-se que, mesmo assim, sua chegada ao plano filosófico seja possível, pois, conforme o que propõe Heller (1978, p.130-141) o pensar, o agir, a práxis e o pensamento são elementos da cultura escolar e, portanto, ainda que a escola seja parte da sociedade, internamente, a discussão filosófica poderá ser realizada – as aulas de Filosofia ao **questionarem o ser**, do ponto de vista do *dever-ser*¹⁴, efetiva a **dissolução dos preconceitos** (Idem, p.17) –, é a partir do contexto escolar que tal sociedade poderá ser combatida, já que

No momento em que *me confronto criticamente* com a **estrutura da sociedade** existente, transformo em *ideal do Verdadeiro* o critério do valor verdadeiro de um fato pertencente a um **processo social** ou do carecimento desse processo [...] não é possível uma discussão filosófica, a qual, porém, deve ser posta como **ideia constitutiva a fim** de que se possa **superar essa sociedade** (Idem, p.99; 130-131) [grifos meus].

¹⁴ “A filosofia, com efeito, não se interroga sobre as possibilidades do seu dever-ser; ao contrário, postula sempre que **o que deve ser** também **pode ser**” (HELLER, 1978, p.152) [grifos meus].

Confrontar, mas também realizar a busca, a fim de encontrar – ainda que por meio do enfrentamento – o “valor verdadeiro” (HELLER, 1978, p.99). Pois, conforme sugere Lukács (2012) a *práxis* é a ação pensada que **reforma** ou **transforma**. É a Filosofia quem trará a norma ao mundo e, posteriormente, conforme coloca Heller (1978), quando efetivar-se, trará o mundo à norma e, assim, será o fim da odisseia, pois haverá realizado o seu papel fundamental por meio deste encontro, pois, “tão logo a discussão filosófica se generalizar efetivamente, não haverá mais necessidade de uma filosofia radical” (HELLER, 1978, p.141).

Após essas considerações, adentra-se para mais um elemento deste “caminho à emancipação”: a *práxis*. Conforme Heller (1978, p. 158) para que os sujeitos se elevem “ao nível da discussão filosófica”, é preciso que a filosofia se torne *práxis* e esta se torne teórica, “antes que seja tarde demais”. Nessa perspectiva, cita-se Silva (2010, p. 194), que acredita em “uma *práxis* voltada a fortalecer a luta por transformações sociais, em favor de um modelo de sociedade alternativa”. Para que não ocorra um objeto para a construção de “sociedades alternativas”, mas sim que possa ocorrer, de forma coletiva, sociedades reais, nas quais a economia não seja o fator que conduz as relações humanas. Para que o sentido e lugar que a *práxis* ocupa na formação filosófica seja esclarecido, insere-se autores que a consideram enquanto fio condutor entre o pensamento e a ação. Nesse sentido, para Vázquez (2007, p.157), é a partir das *Teses sobre Feuebach* que “assina-se o caráter racional da *práxis* e, portanto, a unidade entre a teoria e a prática”.

A partir de tal compreensão, foram englobadas nesse capítulo as análises das *Teses II*, *Tese VI* e *Tese XI*, por compreender que são estas que trazem, de forma mais profunda e específica, a tensão existente na *práxis*. “Tese II: É na *práxis* que o ser humano tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1845, p.05), Marx deixa claro nessa segunda Tese, a conexão entre *práxis*, pensamento e verdade, que não há possibilidade de separar sujeito e objeto (materialismo histórico-dialético), ou seja, o pensamento é a prática.

Na existência humana a relação de sujeito e objeto não coincide com a relação de interioridade e exterioridade, ou com a relação do sujeito isolado – pré-social ou associal – com a entidade social. O

sujeito já é constitucionalmente impregnado de objetividade, que é objetivação da *praxis* humana (KOSIK, 1976, p.86)

Conforme Vázquez (2007, p.141), a práxis aparecerá nesta segunda Tese como “critério de verdade” e como “papel decisivo em uma teoria idealista do conhecimento”, o autor ainda sinaliza a interpretação correta que Kosik (1976) realiza, ao sustentar que “sem a práxis como criação da realidade humana-social não é possível o conhecimento da própria realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p.141). A conexão que se realiza dessa Tese com a intencionalidade no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio está contida no fato de que, é na prática e apenas nela, “que se prova e se demonstra a verdade, ‘o caráter terreno’, do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim, na prática” (VÁZQUEZ, 2007, p.146).

Na Tese VI, Marx (1845, p.06) escreve que “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”, portanto, o ser humano apenas o é sendo um ser social. Konder (1992, p.120) esclarece que, “a palavra essência, nessa passagem, tem dado margem a controvérsias”, isto porque, em alemão, a palavra “*Wesen* pode significar tanto *essência* como *ser*” (Idem, p.120). A partir desta sexta Tese, pode-se inquirir que a sala de aula/a escola é um “reduto” que há a formação/constatação deste ser social, isto porque, além do período mencionado anteriormente em relação a obrigatoriedade da Educação Básica, há também a carga horária que os sujeitos vivenciam dentro do contexto escola e, portanto, constroem sua essência humana.

Por fim, a décima primeira *Tese de Feuerbach* “define a conexão histórica entre a filosofia e a ação” (VÁZQUEZ, 2007, p.150). Nela, Marx (1845, p.08) escreve que “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo”. Para Vázquez (2007, p.151), essa limitação que Marx se refere ao menciona os filósofos, “equivale a dizer que se limitaram a aceitá-lo, a justificá-lo, a não transformá-lo”, portanto, “a Tese XI não implica nenhuma diminuição do papel da teoria e menos ainda sua rejeição ou exclusão” (VÁZQUEZ, 2007, p.151), mas sim, “rejeita-se a teoria que, isolada da práxis como mera interpretação, está a

serviço da aceitação do mundo” (Idem, p.151). Nesse sentido, “em que relação está ou deve estar a filosofia com o mundo?” (Idem, p.150), para o autor, Marx responde tal questão nesta Tese, em que “a filosofia deve relacionar-se com o mundo enquanto objeto de sua ação” (Idem, p.150).

Após as análises das *Teses*, insere-se as contribuições de Konder (1992) em seu livro *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*, o autor esclarece nesta obra a origem da palavra e seu uso, ao mencionar Aristóteles, sendo este o “autor grego antigo cujos textos com maior frequência se servem da palavra práxis” (KONDER, 1992, p.97). O autor esclarece que, ainda que a palavra não tivesse um sentido nítido naquele tempo, Aristóteles a distinguia da *poiésis* (a atividade produtiva). Portanto, desde o início do seu uso e compreensão, a práxis “comumente, designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva (Idem, p.97). Nesse sentido, Konder (1992) explica que Aristóteles para não deixar que a práxis fosse limitada, que não se tornasse apenas o antônimo da *poiésis*, concebeu uma terceira atividade humana, a *teoria*, sendo esta com o único e exclusivo objetivo o de buscar a verdade.

Konder (1992) sinaliza para o fato de que, “nos horizontes burgueses da cultura liberal” (p.102), havia “a convicção de que a práxis, como exercício da consciência e responsável da cidadania, só podia ser privilégio de uma elite bem preparada” (Idem, p.102). O autor sinaliza que apenas a partir de Marx (em *Manuscritos econômico-filosóficos*, 1844) que há um deslocamento (ou, ao menos uma problematização) de tal perspectiva, que separava claramente a práxis para os empresários e a *poiésis* para os trabalhadores e, a partir dele, considerar essa relação sob o ângulo dos trabalhadores. Portanto, “o conceito de práxis no pensamento de Marx só pôde ser elaborado depois que o filósofo encontrou no proletariado o portador material da revolução capaz de superar a sociedade burguesa (KONDER, 1992, p.103), até então, Marx utilizava a práxis em seu sentido literal (apenas como prática e não como atividade política). A práxis é, portanto, “o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação” (Idem, p.157), é a

atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar

de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática (KONDER, 1992, p.115)

Nesse sentido, conforme Kosik (1976, p.223) nos alerta, a práxis se “articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade”. É na totalidade que o homem se constitui enquanto ser humano. Desta forma, a importância dos professores de Filosofia possuírem consciência das próprias intencionalidades¹⁵, é parte do processo revolucionário, pois a práxis é “a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais humanas, passa do plano teórico ao prático [...] e a passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é justamente a revolução” (VÁZQUEZ, 2007, p.117). Não há como, partindo dessas concepções, realizar uma separação entre a teoria e a práxis e, conseqüentemente, estas da discussão filosófica nas aulas de Filosofia, visto que conforme Konder (1992, p.116) “a práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis”.

[...] a práxis, na concepção de Marx, não se limitou a unir a *teoria* e a *poiésis*, pois envolvia também – necessariamente – a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com os outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolvia, em suma, aquilo que os antigos gregos chamam de *práxis* (KONDER, 1992, p.128).

O professor de Filosofia no Ensino Médio, ao compreender que suas intencionalidades corroboram que a práxis é o processo a ser realizado em sala de aula, compreendem também que a teoria, conforme Vázquez (2007) por si própria, não faz sentido, não se realiza. Não há como se chegar a uma formação filosófica por meio apenas da teoria, é na relação entre teoria e práxis, sendo esta uma relação “para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem,

¹⁵ O homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito de *praxis*), o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem” (KOSIK, 1976, p.29).

particularmente a atividade revolucionária” (VÁZQUEZ, 2007, p.109) e “teórica, na medida em que esta relação é consciente” (Idem, p.109). Vázquez (2007) alerta para o fato de que toda práxis é atividade, no entanto, o inverso não ocorre, pois a “teoria é um **momento** necessário da práxis” (KONDER, 1992, p.116) [grifo meu]. Esclarecendo, assim, a errônea ideia de que a práxis é apenas prática – sua tradução literal do alemão –, sem qualquer problematização acerca das compreensões trazidas por Marx, ou seja, “uma filosofia da práxis, entendida esta não como práxis teórica, mas sim, como atividade real, transformadora do mundo” (VÁZQUEZ, 2007, p.112). Por fim,

A proclamação do primado da *praxis* na relação com a teoria, que em relação à *praxis* se rebaixa a *mera* teoria e a fator *auxiliar* da *praxis*, enquanto o sentido e conteúdo da *praxis* em tal subversão são tão pouco compreendidos quanto na antiga reivindicação do primado da teoria. O primado da *praxis* na relação com a teoria, primado que se exprime nas formulações para as quais saber é poder ou na reivindicação do significado da teoria *para a praxis*, decorre de um aspecto *historicamente determinado* da *praxis* no qual a essência da *praxis* se manifesta e ao mesmo tempo se oculta de maneira característica (KOSIK, 1976, p.219-220)

.2.2 FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Ao situar a filosofia como a que possui a “maravilhosa capacidade, a coragem de *pôr as questões mais pueris*: **O** que é isto? **Como** é isto? **Por** que é precisamente assim? Por que **deve** ser assim? [...] Por que não pode ser feito desse outro modo?” (HELLER, 1978, p.22), a autora coloca tais perguntas como uma capacidade, mas será que estas são visíveis na cotidianidade¹⁶? Na atitude filosófica? Realiza-se essas perguntas com qual frequência? São elas que espargem os princípios do saber, será por meio

¹⁶ “Trata-se de algo que pode ser expresso com as palavras de Goethe: todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade. Mas de que modo? Sabemos que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade). Essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma margem de movimento diferente em cada caso. Na época iniciada com a explicitação da sociedade burguesa, essa margem ampliou, pelo menos em princípio. Possibilidades sempre existiram; mas, a partir do momento em que a relação de um homem com sua classe tornou-se “casual”(Marx), aumentou para todo homem a possibilidade de *construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade* [...] (HELLER, 1970, p.40).

destes questionamentos que a construção para se atingir a maturidade seja desenvolvida.

Pode-se sintetizar isso, de modo plástico, do seguinte modo: 'Reflete como deves pensar; reflete como deves agir; reflete como deves viver' [...] o filósofo *tornou-se* filósofo porque soube colocar ele próprio as perguntas pueris [...]" (HELLER, 1978, p.23-25).

O encontro entre a filosofia e a teoria da sociedade, não significa renúncia, mas sim, como propõe Heller (1978, p.51) de que essa disposição objetive o “empenho em comum numa tarefa comum”. A Filosofia, para Heller (Idem, p.38) sustenta-se por meio da compreensão (*Verstehen*), desse modo, o sujeito compreenderá a filosofia baseado nas experiências que vive e, portanto, a didática do professor funda-se no seu próprio mundo: “toda filosofia tem traços *autobiográficos*” (Idem, p.29). Nesse sentido, a recepção filosófica ocorre por meio da relação entre a disciplina e a sociedade¹⁷, é no movimento desses dois pólos – recepção e criação filosófica – que a “filosofia recebe vida, vivacidade e eficácia” (Idem, p.40).

São os homens que criam os valores morais, que não são o produto de uma mesma época social, mas estão em contínua formação. Sua particularidade, todavia, consiste em que – uma vez formados – eles continuam a viver como *idéias*, mantendo o reconhecimento social e recebendo permanente confirmação através da ação dos homens (HELLER, 1978, p.93).

Os valores são fruto de uma interpretação, possuem uma origem histórica e, portanto, influenciam as ações, constituindo assim “*modelos sociais*” (HELLER, 1978, p.95) – ocorrem as significações, os pontos de vista diversos para uma mesma ideia de valor. No entanto, é preciso que a consciência de/em tais escolhas ocorra. A possibilidade de realizar/ser parte de uma discussão filosófica de valor no ambiente escolar está compreendida pela possibilidade que esta discussão somente ocorre “*quando for possível pensar a realização comum dos valores em questão*” (Idem, p.131), afinal, “não posso imaginar uma sociedade adequada ao homem sem a educação recíproca dos homens” (Idem, p.178). Quais são hoje as ações possíveis?

¹⁷ “[...] não pode ser filosofia radical se permanecer *apenas* filosofia; deve ser também teoria da sociedade, teoria crítica da sociedade” (HELLER, 1978, p.150)

Realizar uma contribuição ao apresentar “sugestões à ação política” (Idem, p.156) é um dever da Filosofia, pois

o mundo deve ser transformado para que os homens mudem, mas **os homens devem se transformar para que o mundo mude**. Em filosofia, porém, não é permitido nenhum círculo vicioso. A filosofia só pode fazer uma coisa: pode dar ao mundo uma norma e pode querer *que os homens sejam capazes de dar à norma um mundo* (HELLER, 1978, p.190) [grifos meus].

E, por esse motivo, é preciso que se investigue a “origem da estrutura social do presente” (Idem, p.153), a filosofia é composta pela/de consciência histórica e, assim como Heller (1978), Gramsci (1978) também considera que é nesse ponto que reside a importância da filosofia, é esse o seu lugar: buscar meios para que as mudanças ocorram nas estruturas sociais – relações de subordinação e domínio – por meio da ação política. Conforme coloca Silva (2010, p.99) [grifo meu], “o agir em favor de intervenção numa determinada realidade é **sempre** uma ação política” e, ao mencionar Gramsci (1978), esclarece-se que este é o propósito pelo qual não há a possibilidade de que a filosofia seja isolada da política; longe disso, é preciso deixar claro que a “opção e a crítica de uma concepção de mundo é, também, um ato político” (GRAMSCI, 1978), ou seja, a docência em Filosofia se constitui (ou deveria constituir-se) em um ato político. Tornando-se claro nas palavras de Schlesener (2013, s/p): “a educação não se restringe a um determinado tipo de ação, mas permeia todas as ações”.

O grande desafio da renovação da escola no Brasil está em deixar de transmitir o pensamento dominante assimilado de modo acrítico e acentuar a diversidade de idéias, muitas vezes opostas entre si e em contradição com a prática das classes populares, para desvelar os germens de um novo pensamento presente nessa prática. Isso seria possível com a renovação da estrutura escolar, dos currículos e, principalmente, com a participação efetiva da comunidade nas atividades escolares. Somente assim, mostrando as contradições que permeiam a nossa formação social e relacionando pensamento e ação, a escola poderia contribuir para a emancipação política das novas gerações e atuar efetivamente para a construção de uma nova ordem social e política (SCHLESENER, 2013, s/p.).

Considera-se, nesse sentido, que o ensino/aprendizagem de Filosofia é um caminho pelo qual a mobilização/engajamento e as novas formas de

organização dos contextos sociais são instigadas nos sujeitos, para além da lógica de mercado/econômica.

Em concordância com Monasta (2010, p.12), a pesquisa considera que a educação seja um “campo no qual a **teoria e a prática, a cultura e a política**, inevitavelmente, se confundem; em que **a pesquisa e a descoberta técnica se misturam com a ação social e política** [grifos meus]”. Há uma busca contínua e árdua, por parte dos professores para conseguir realizar essa junção em um contexto escolar que é intimamente ligado ao poder dominante, sendo assim, algo a ser problematizado, pois, “para as classes subalternas, assumir o discurso e as práticas dos dominantes implica perder a capacidade de formular perguntas e de compreender as características de seu processo de emancipação” (DIAS, 2006, p.44 *apud* SCHLESENER, 2013, s/p). O significado do ensino de Filosofia está contido no trabalho que o docente realiza, quando este supera o pré-conceito de que esta é apenas aquela que “instiga a pensar” e traz em suas aulas que a Filosofia é aquela que instiga os sujeitos, a fim de que estes contribuam para que as relações de subordinação e domínio não existam mais e que, nesse processo de extinção, sejam discutidas criticamente; portanto, isso não é exclusivo de especialistas sistemáticos, mas é uma ação composta por todo ser social:

é preciso demonstrar **que todos** os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características da “filosofia espontânea” que é própria do mundo [...]. Portanto, o problema real **não consiste** em ser ou não ser filósofo, mas em **saber se** “participo de uma concepção de mundo mecanicamente imposta pelo exterior a mim” [...]. Ou, então, se “elaboro, **consciente e criticamente**, a minha concepção de mundo própria e, assim, [...] tornando-me **parte ativa na criação da história do mundo, sendo guia de mim mesmo, negando-me de aceitar passiva e apaticamente do exterior a configuração da minha personalidade**” (MONASTA, 2010, p.24) [grifos meus].

Uma sala de aula que propicie a liberdade em que os sujeitos possam expressar a própria concepção de mundo, ainda que contida no senso comum; com esse foco, o agir filosófico no ensino/aprendizagem de Filosofia ocorre a partir do entendimento de que todos são filósofos em potencial de expansão, instigando-os a não se conformarem. Assim, a educação consistirá no “processo de elevação do senso comum popular para a filosofia da práxis” (MONASTA, 2010, p.50), visto que, “a característica

fragmentária e acrítica do senso comum inviabiliza o reconhecimento das profundas contradições histórico-sociais que constituem a prática cotidiana dos trabalhadores” (SCHLESENER, 2013, s/p.) e, a busca pela filosofia da práxis¹⁸ por ser “a libertação de qualquer ‘ideologismo’ abstrato, a real conquista do mundo histórico, o início de uma nova civilização” (GRAMSCI, 1978, p.110), sendo a práxis, em si, o centro da Filosofia por ser “a relação entre a vontade humana (super-estrutura) e a infra-estrutura econômica” (GRAMSCI, 1978, p.112). Assim, a filosofia da práxis foi um momento da cultura moderna¹⁹, que tinha como tarefa primária “constituir o próprio grupo de intelectuais, e educar as massas populares” (GRAMSCI, 1978, p.104), tornando-se assim uma “atmosfera difusa, que modificou os velhos modos de pensar através de ações e reações não aparentes e não imediatas” (GRAMSCI, 1978, p.102).

Indaga-se os motivos pelos quais há um distanciamento – e, mais grave, um afastamento intencional – entre os considerados “não-intelectuais” e os “intelectuais²⁰” (entre a academia e os docentes da Educação Básica), sem que ocorra um reconhecimento das dificuldades “que se colocam efetivamente e que fazem com que o ensino da Filosofia esteja hoje cercado por obstáculos e por riscos” (SILVA, 1992, s/p). Esse distanciamento pode ser explicado, no que para ele seja o maior obstáculo: a herança do “Primeiro

¹⁸ A filosofia da práxis pressupõe todo este passado cultural, o Renascimento e a Reforma, a filosofia alemã e a Revolução Francesa, o calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo laico e o historicismo; em suma, o que está na base de toda a concepção moderna da vida. A filosofia da práxis é o coroamento de todo este movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura. Ela corresponde ao nexos Reforma protestante mais Revolução Francesa: trata-se de uma filosofia que é também uma política e de uma política que é também uma filosofia. Atravessa ainda a sua fase popularesca: criar um grupo de intelectuais independentes não é uma tarefa fácil, exigindo um longo processo, com ações e reações, com adesões e dissoluções, com novas formações muito numerosas e complexas [...]. A filosofia da práxis tornou-se, também ela, “preconceito” e “superstição”: tal como se apresenta hoje, ela é o aspecto do historicismo moderno, mas contém em si um princípio de superação deste historicismo [...]. A filosofia da práxis, em seu fundado, reviu toda esta experiência [...] a fim de reconstruir a síntese da unidade dialética: “o homem que caminha sobre as pernas” (GRAMSCI, 1978, p.106-107).

¹⁹ “[...] a cultura moderna – especialmente a idealista – não consegue elaborar uma cultura popular, não consegue dar um conteúdo moral e científico aos próprios programas escolásticos, que permanecem como esquemas abstratos e teóricos; ela continua sendo a cultura de uma restrita aristocracia intelectual, que por vezes ganha a juventude, tão somente enquanto se torna política imediata e ocasional. Deve-se ver se este modo de “ordenamento militar” cultural não é uma necessidade histórica, bem como se na história passada não se encontram ordenamentos militares semelhantes, levando-se em conta as circunstâncias de tempo e de lugar” (GRAMSCI, 1978, p.104).

²⁰ Para Gramsci (1982, p.37), ao mencionar a “república de Filósofos” que Platão desejava, cita que historicamente, o termo “filósofos” deveria hoje ser traduzido por “intelectuais”.

Grau”, ainda que isto não signifique “apenas que se queira mais uma vez atirar a culpa das dificuldades do ensino nos estágios antecedentes do sistema educacional como forma de justificar as deficiências dos estágios subsequentes” (SILVA, 1992, s/p), mas sim que “o conjunto de hábitos intelectuais e a soma de procedimentos que o sistema encoraja explícita ou implicitamente não perfazem o mínimo de condições para que o aluno ingresse no universo da cultura” (Idem). Portanto, não há um olhar para o conjunto, para a totalidade – há ainda, uma falsa ideia de que as diversas camadas populares “são iguais” e, sem este olhar, a heterogeneidade dos sujeitos também não é considerada na elaboração do currículo.

A verborreia acadêmica que glosa até ao infinito o tema de que **as classes já não existem** e que os trabalhadores são uma espécie condenada à extinção **serve de coro à grande ambição dos capitalistas**, a de serem os únicos a ocupar o palco e de **recusarem aos trabalhadores qualquer lugar no enredo, remetendo-os para os bastidores** onde, sujeitos invisíveis, caber-lhes-ia apenas mover cenários, manipular as luzes, subir e baixar a cortina. **Nesta metáfora falta o público, porque na história não existe público, é isso que mais tarde ou mais cedo obriga os sujeitos invisíveis a tornarem-se atores** (BERNARDO, 2004, p.16 *apud* LIMA, 2007, p.208) [grifos meus].

É nesta pequena – e grandiosamente incrível – metáfora que a pesquisa possuiu sua inspiração maior. Não há motivação maior em pesquisar as intencionalidades contidas no ensino/aprendizagem de Filosofia, se não a que consiste em que estas sejam aquelas capazes de desencadear a revolução “nos/dos bastidores”, no dinamismo que é o currículo, sendo este produto “de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados” (LOPES, 1999, p.86). Lopes (1999, p.84-86) ao mencionar Taba (1974) discute que a função social da educação está dividida em dois grupos: o primeiro, “argumenta que todas as tradições culturais possuem raízes e a continuidade cultural exige a transmissão às novas gerações, pela educação, das verdades elaboradas no passado, apoiadas na razão e na experiência”, no entanto, estes sequer “estão de acordo quanto a quais sejam essas verdades”; o segundo, por sua vez, são educadores que defendem a “formação para a mudança”, na qual a “educação deve se ocupar das necessidades da cultura atual e ajudar a formar o futuro”, sendo esta “um

processo social”. No entanto, a autora esclarece que, “em qualquer dessas vertentes a concepção de seleção cultural está presente” (Idem, p.86), portanto, é preciso deixar claro que “quando tomamos como objeto a cultura escolar, não estamos essencializando a escola; antes, a estamos recolocando no centro das diferenças culturais e relações de poder” (SILVA, 2006, p.214).

A partir da motivação anteriormente mencionada, as contribuições de Girotti (2012) ao escrever sobre o caminho a ser percorrido da teoria à prática, enriquecem a pesquisa, pois, para o autor, é preciso que os “objetivos das ações do docente” (GIROTTI, 2012, p.50) estejam em primeiro plano, para que “o trabalho dos estudantes, primeiro considerando a sua compreensão e depois o seu saber fazer” (Idem, p.50) se concretize. Com essa finalidade em mente, Girotti (2012, p.51) elenca doze itens que esclarecem as atividades – consideradas por ele – principais (e que encaixam com a proposta da pesquisa), a conhecer:

conduzir o diálogo com o documento escrito ou gráfico de maneira crítica até mesmo com desdobramentos que reportem à própria vivência; reforçar o hábito de dialogar com o próximo e realizar respeitosos confrontos de ideias; promover a experiência de filosofar, entendido como o diálogo ao interno do grupo em classe; favorecer o estilo de trabalho cooperativo, de comunicação racional; educar à clareza e ao rigor conceitual; expandir as capacidades analíticas; incrementar as capacidades sintético-críticas; potencializar o comportamento crítico e autocrítico; favorecer a reflexão crítica sobre a pluralidades de posições que podem ser assumidas em diversos âmbitos; conscientizar sobre as implicações que comportam as arquiteturas lógicas em qualquer argumentação; gerar conhecimento do eixo existente entre a dimensão cognitiva-teórica e aquela experiencial-prática.

São atividades mais próximas às realidades encontradas no contexto escolar, são concretas e, por esse motivo, são belas²¹. Considera-se que, para a compreensão da condição e lugar social, é preciso que os sujeitos tenham a clareza que, “sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (HELLER, 1970, p.17) todos vivem a estrutura da vida cotidiana, pois, “ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (Idem, p.17) e, muito menos, desligar-se do “lugar privilegiado

²¹ Para a discussão sobre o “belíssimo utópico”, ver Gramsci (1982, p.137-138).

de apreensão do processo histórico” (PATTO, 1998, p.121) que a vida cotidiana representa. Visto que, a “história muda, a cotidianidade permanece constante” (KOSIK, 1976, p.82), para o autor, é a cotidianidade que suporta e nutre a história. Nesse sentido, as atividades propostas por Girotti (2012), contribuem para que a mediação ocorra de maneira que contemple a construção da “consciência de nós” (HELLER, 1970, p.21), visto que, “esse amadurecimento para a cotidianidade, começa sempre por grupos” e no grupo (HELLER, 1970, p.18).

Portanto, não há como discutir consciência crítica e ensino/aprendizagem de Filosofia sem que o debate acerca da hegemonia e cultura seja inserido, é nessa relação que se “permite salientar a dimensão política da educação e esclarecer as funções da escola no processo de formação política das classes trabalhadoras” (SCHLESENER, 2013, s/p). Em contrapartida, conforme a autora coloca, para Gramsci, “a formação escolar não privilegia o saber popular e nem a relação entre teoria e prática, que interessam a um processo de formação crítica” (Idem), quais seriam, a partir desta perspectiva, os meios possíveis para que a disciplina de Filosofia, parte da formação escolar, possa tornar-se significativa? Acredita-se que, a

luta por novas relações de hegemonia implica ativar os mecanismos de educação a fim de difundir o saber das classes subalternas de modo independente e autônomo, isto é, definindo novos parâmetros de cultura fundada na experiência popular, meio eficaz de formação de uma consciência crítica (SCHLESENER, 2013, s/p.).

Nesse sentido, a incumbência pedagógica da Filosofia, o seu lugar social está contido na ação/postura de “mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta” (SEVERINO, 2011, p.82) pois, para o autor, é assim que a Filosofia se torna formativa, “na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo” (Idem, p.82). Ou seja, a Filosofia não é uma “ferramenta necessária ao exercício da cidadania” (CNE 38/2006), mas sim condição existencial, na construção da historicidade, na qual os sujeitos compreendem a “sua relação com a temporalidade específica” e, assim, “poderá entender sua própria experiência como pessoa humana integrante de sua espécie, habitando uma sociedade

histórica” (SEVERINO, 2011, p.86). Apenas assim poderão “inteirar-se da complexidade de sua experiência de vida, começando a apropriar-se, então, do sentido complexo e diferenciado de sua condição existencial” (Idem, p.87).

A concretude da Filosofia se dá por meio de uma escola que desenvolva “um papel que contribua – vejam bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem” (SAVIANI, 2007, p.245). Conforme Saviani (2007, p.245), a escola poderá facilitar para que os sujeitos percebam a divisão de classes e “de seu pertencimento a uma dessas classes” a partir do momento em que, “seu papel político estivesse explícito e não implícito” – ocorre, assim, o descobrimento deste lugar ocupado e não reconhecido até então. É por meio do **pertencimento** que chega-se à “superação dos problemas enfrentados” (SAVIANI, 2007, p.245). Portanto, os sujeitos precisam se perceber como inseridos “no processo temporal [...] dar-se conta de que faz parte de uma longa história” e que apenas na inserção deste processo que poderá “dar-lhe continuidade. E isso só pode ser feito a medida em que ele se situa na historicidade” (SEVERINO, 2011, p.87), portanto, que reconheça e ressignifique o seu lugar social. Afinal, conforme Kosik (1976, p.96) esclarece, “o homem não é definido em si mesmo, mas em relação ao sistema”, não há como ser humano e se desvincular do mundo, pois “o homem é antes de tudo aquilo que o seu mundo é” (Idem, p.85). O ensino/aprendizagem de Filosofia problematiza, nesse sentido, essa conscientização do homem enquanto ser social, pois ele o é “pelo simples fato de existir” (Idem, p.85). Para que tal conscientização de tais ações, pensamentos e sentimentos enquanto sujeito social ocorra, a recepção da filosofia e a aprendizagem filosófica tornam-se parte primordiais desse processo, tema este que será desenvolvido no próximo capítulo.

3 RECEPÇÃO DA FILOSOFIA E A APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

*A terra como pátria da humanidade: esse é o reino,
o 'jardim' da filosofia, ao qual se estende sua concepção.*
Agnes Heller

O capítulo tenciona a relação entre as cotidianidades e o ensino/aprendizagem de Filosofia, ao apresentar esse conceito como possibilidade, limite e superação do senso comum, por meio principalmente das compreensões de Agnes Heller, serão apuradas efetivamente a ideia de recepção da filosofia e a aprendizagem filosófica. Para tanto, sistematiza a estruturação contida no ensino/aprendizagem de Filosofia, para que ocorra as conexões entre significação, aprendizado e realidades diversas – sujeitos e saberes diversos. Conforme colocado no capítulo anterior, o ensino/aprendizagem de Filosofia é parte essencial para que ocorra a compreensão/conscientização de si, enquanto sujeito social; no entanto, realiza-se nesse capítulo que esta só será apreendida quando a recepção da filosofia e a aprendizagem filosófica ocorrerem.

Ao afirmar que a pergunta “o que é filosofia?” já é uma questão/atitude filosófica – destacando a diferença de se perguntar “o que é matemática” – Heller (1978) elucida que, ainda que a filosofia tenha perdido espaço em relação à ciência, ela não perde o seu caráter, pois, filosofar é uma forma de vida. Dessa forma, indica-se que o método deve agir como fundamento da ação docente. Portanto, ao considerar que “a juventude é um terreno fértil” (HELLER, 1978, p.23), no qual mesmo que os sujeitos estejam inundados pelo senso comum, estão aptos para apreender o sentido da Filosofia, pois,

cada camada social tem seu "senso comum" e seu "bom senso", que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Cada corrente filosófica deixa uma sedimentação de "senso comum": é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O "senso comum" é o folclore da filosofia, e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente

enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (GRAMSCI, 1982, p. 178)

Portanto, o problema do senso comum está contido no apego “ao dado e às garantias que ele oferece, aliado ao medo do inusitado gera a imobilidade, a paralisia ante a ação” (SCHLESENER, 2013, s/p). É por meio da consciência desta paralisia – aprendizagem filosófica – que a ação poderá ser realizada com intencionalidade pelos sujeitos.

3.1 FILOSOFIA, COTIDIANIDADE E HISTORICIDADE

A cotidianidade e História se interpenetram

Karel Kosik, 1976

Conforme colocado no capítulo anterior, a importância da cotidianidade na compreensão da condição e lugar social, além das colocações de Kosik (1976) sobre a relação inseparável que a cotidianidade e a história possuem, são pontos imprescindíveis ao se pesquisar Filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido, insere-se nesse capítulo a oitava *Tese de Feuerbach*, na qual Marx (1845, p.06) escreve que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão desta práxis”. Konder (1992, p.121) ao explicar a referida Tese, escreve que “não se pode entender o que as pessoas sentem e pensam sem saber como elas *vivem*, e o que *fazem*”, compreensão de extrema importância para essa pesquisa, que relaciona em que medida as cotidianidades influenciam a intencionalidade docente em Filosofia. Nesse sentido, compreende-se que na

cotidianidade a atividade e o modo de viver se *transformam* em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido *mecanismo* de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: *simplesmente* são (KOSIK, 1976, p.80).

E, por ser algo que ocorre “simplesmente”, não há como negar sua importância em sua relação com a formação filosófica, visto que “o homem nasce já inserido em sua cotidianidade” (HELLER, 1970, p.18) e seu amadurecimento

significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 1970, p.18)

Portanto, a pesquisa não possui um foco nos interesses individuais, mas sim na importância da natureza científica na vida dos sujeitos, é por meio da “capacidade orgânica de discussão e de desenvolvimento de novos conceitos críticos por parte das camadas intelectualmente subordinadas” (MONASTA, 2010, p.89, referente ao Vol. 11 do *Cadernos de Cárcere*, 1975) que haverá revolução, pois uma revolução “só o é quando se dá na vida cotidiana” (PATTO, 1998, p.132). Reforça-se aqui que a emancipação, ainda que ocorra individualmente, será construída por meio da coletividade, da conscientização comum entre as classes. Para tanto, o primeiro momento, o primeiro desafio a ser vencido/combatedo, será o de

destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, **demonstrar, preliminarmente, que todos os homens ‘filósofos’**, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, própria de ‘todo mundo’ [...] (GRAMSCI, 1978, p. 11) [grifos meus].

A tomada da consciência crítica perpassa pela filosofia por esta ser a “crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com ‘bom senso’ que se contrapõem ao senso comum” (GRAMSCI, 1978, p.14) – o ensino/aprendizagem de Filosofia consiste em problematizar o senso comum, a fim de que este seja elevado à discussão filosófica. “Precisamente por não ser sistematizado, o senso comum esconde” na vida cotidiana “o antagonismo entre o pensamento e a ação” (SCHLESENER, 2013, s/p), nesse sentido, “pensar por conta própria é condição necessária para a compreensão do conjunto de relações de forças vigentes” (Idem).

Realiza-se, assim, uma aproximação com o conhecimento científico, “criando, assim, formas de entendimento da realidade, em suas diversas dimensões e complexos dialéticos” (SILVA, 2010, p.99).

Nesse sentido, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1978, p.21). O modelo objetivo-ativista fundamentado na teoria do reflexo concebido pela teoria marxista, por ser um modelo que mantém a existência “tanto o sujeito como o objeto, ao mesmo tempo objetivo e real, atuando um sobre o outro e fazendo do conhecimento um processo infinito de verdades relativas”²², poderá constituir-se como um notável exemplo para os professores de Filosofia. Tal infinidade se dá no

fato de que uma multidão seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1978, p. 13-14).

Esta compreensão é parte da construção das relações existentes entre o cotidiano e a filosofia, por meio da construção de suas historicidades, pelos sujeitos sociais nas discussões filosóficas que ocorrem nas aulas de Filosofia. Compreender que “onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las” (PATTO, 1998, p.132), ou seja, a sala de aula é também espaço para questionamentos.

Nessa “tríplice relação”, esclarece-se que “o cotidiano é a dimensão do senso comum, com todo o sofrimento, prazer, alegria, tristeza, destruição e construção que somente o ser humano é capaz de viver” (GUIMARÃES, 2013, p.34) e, portanto, a “dimensão da cotidianidade estaria no circuito de tensão permanentemente conectado com a possibilidade de sermos seres humanos melhores” (Idem, p.35), sendo que “a possibilidade da grande transformação [...] somente o próprio homem poderá realizar”.

Na perspectiva lefebvriana, o único meio possível de se analisar o

²²http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_628_201212051834228e9c.pdf

cotidiano, de desvelar a sua essência ou desnudar a sua decadência é através da filosofia. O autor chama a atenção para alguns aspectos: a filosofia por si só, deslocada do cotidiano, como um patamar superior passível de análise, tornar-se uma filosofia alienada. Ao mesmo tempo, se o cotidiano ficar isolado em si mesmo, se apresentando como não-filosófico, caracteriza-se como alienado. O desafio posto para que não haja a bipolaridade pendular entre cotidiano e filosofia é ‘gerar’ a fusão circular entre ambos. É pensar o cotidiano a partir da reflexão filosófica mostrando a dualidade, riqueza e miséria do mesmo (GUIMARÃES, 2013, p.29)

Sendo a Filosofia, “uma *atividade humana indispensável*” (KOSIK, 1976, p.17),

visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente (KOSIK, 1976, p.17-18)

O modo de ser existente, nada mais é que a relação entre historicidade e a cotidianidade. Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem filosófica ocorrerá apenas quando esta inserção consciente no/do processo histórico acontecer, pois, conforme Heller (1970, p.02-03), “a história é a *substância* da sociedade” e “a essência humana é também histórica”, assim, a filosofia enquanto parte da historicidade, não é apenas aquilo que está contido nas obras dos filósofos do passado, mas também o que ocorre no presente, no hoje – a Filosofia tem por fim não a compreensão dos filósofos do passado ou do presente, mas sim que, a partir deles – como meio – possa-se fazer a própria filosofia. Portanto, há um ciclo entre esses três pontos: a cotidianidade perpassa a construção da historicidade e dos saberes na filosofia; a historicidade perpassa a cotidianidade e a filosofia por estas se constituírem dinamicamente, em que não há nada determinado de forma absoluta, mas sim passível de mudança conforme o tempo histórico que se insere; a filosofia como fator para pensar os processos dinâmicos que ocorrem constantemente na cotidianidade e na historicidade, como fator que contribua para que cada sujeito social construa a própria cotidianidade. Para tanto, é preciso que a aprendizagem filosófica se faça presente, não apenas

a filosofia em si, análise esta que será realizada na continuação deste capítulo.

3.2 AS POSSIBILIDADES DA RECEPÇÃO FILOSÓFICA

De modo geral, a ideia de que a filosofia seja um *convite a pensar*, está muito presente na sociedade; no entanto, questiona-se ao longo desta pesquisa: a filosofia deve ser reduzida apenas ao pensar? Ou, ainda, um modo de pensar específico/desejado/esperado? Acredita-se que a Filosofia não seja *apenas*, mas *também*; será por meio do espanto²³ que a compreensão – possui seu princípio por meio do mal-entendido – poderá ser percebida nas ações. Reduzir a Filosofia ao pensar é, conforme Heller (1978, p.07-08) subordiná-la, é situá-la como tarefa primária, na qual a sua única função consiste em estimular o que poderá ser aprendido e não de ser o próprio aprendizado. Afinal, a verdadeira tarefa da Filosofia era compreendida como “construir um mundo” (HELLER, 1978, p.08).

O carecimento é para Heller (1978) a “saída” da vida cotidiana é, portanto, compreendê-la para então retornar – não é possível haver a tomada de consciência crítica da experiência sem se descolar dela, sem o carecimento. Carecimento é uma necessidade. A ação – parte fundamental do caminho para a emancipação – é realizada por meio do conhecimento, de ser/tornar-se esclarecido. Conforme Heller (1978, p.13), “dado que a filosofia [...] constitui um sistema de objetivações autônomo, em si concluído, a satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma da recepção”.

Eis que o sujeito, o *eu*, chegará a sua essência por meio do ensino-aprendizagem de Filosofia – *o seu ser* e o *dever ser seu*; isto se devido a tensão entre ser (aparência) e dever-ser (essência), sendo a opinião também saber: “a vantagem de não saber nada não é mais do que um *convite ao pensamento*, ao pensar em comum, uns com os outros” (Idem, p.16). Desta forma, qual a melhor forma de agir em comum se não no contexto plural que a escola e, conseqüentemente, as salas de aula, vivenciam?

²³ “[...] é só o ponto de partida, ou seja, limita-se a purificar o intelecto para pô-lo em condições de receber o sistema [...]” (HELLER, 1978, p. 29).

O sistema filosófico se apoia sempre na tensão entre *ser* e *dever*; essa tensão caracteriza e leva à expressão o sistema filosófico. A unidade do Verdadeiro e do Bem é o *dever-ser* [...] o sistema e a atitude filosófica não estão reciprocamente numa relação puramente exterior. Um não pode existir sem o outro: em conjunto, *significam* a filosofia (HELLER, 1978, p.16).

Para a autora, a incumbência da Filosofia “é levar o homem racional, mediante pensamento racional, ao conhecimento do dever-ser [...] que ela, a filosofia, já conhece” (HELLER, 1978, p.18), tal *elevação* é o *mundo da filosofia*. Portanto, é dever do professor realizar a ponte entre o “mundo real” – questões sociais do sujeito – e a Filosofia – ao assumir conflitos, fundar-se “sobre o saber, exige em todo caso a discussão com todo saber anterior” (HELLER, 1978, p.21): reelaborando, criticando, aceitando. Despertar e ser despertado, afinal, “o que significa despertar do sono dogmático se não questionar o óbvio, não considerar como natural o que até agora apareceu como tal?” (HELLER, 1978, p.22).

O dever²⁴, enquanto exercício e não como uma imposição, principalmente pelo fato da necessidade de fortalecer a autonomia²⁵ e, portanto, a reflexão sobre tais modos, não pode ser pautado no autoritarismo, visto que, “indubitavelmente, a recepção da filosofia é tão múltipla quanto o número de receptores” (HELLER, 1978, p.33). Nesse sentido, o/a professor/professora de filosofia deve procurar meios que possam

ordenar e delimitar os *tipos* fundamentais de recepção. Só desse modo, com efeito, é possível demonstrar, por um lado, a *polifuncionalidade* da filosofia, e, por outro, o *carecimento comum* que emerge nos diversos tipos de recepção (Idem, p.33).

²⁴ “As objetivações filosóficas incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver” (HELLER, 1978, p. 33).

²⁵ Até o homem mais autônomo e mais moralmente consciente é incapaz de avaliar moralmente todos os passos que dá, todas as atitudes que toma. Sempre existem na vida humana determinados pontos nevralgicos nos quais se projetam muito intensamente os problemas da escolha moral. Mas esses problemas brotam do solo de uma hierarquia de valores já assimilada, que é afirmada ou negada pelo homem em questão; e, apesar disso, não podem se repetir arbitrariamente no momento em que se deseja. Assim, por exemplo, há decisões das quais decorrem outras de modo mais ou menos necessário, do ponto de vista do sujeito, à maneira de uma rotina. Não é pelo fato de assumir um sistema de valores previamente construído que o portador de um “papel” converte sua função em “papel”. A tradição e a moda são formas particulares de manifestação do sistema consuetudinário e também, até certo ponto, do sistema de valores. A tradição ganha maior importância na estrutura social orientada para o passado, enquanto a moda predomina naquela orientada para o futuro (HELLER, 1970, p.89)

A filósofa destaca em sua obra que há dois modos de *recepção*, a *completa* e a *parcial* – a primeira é para aqueles sujeitos que conseguem compreender “*ao mesmo tempo* todos os três momentos da filosofia” (HELLER, 1978, p.35) e, portanto, se apropriam da “objetivação filosófica, já que a *intenção* dirige-se à objetivação” (Idem, p.35); a segunda é para aqueles sujeitos que compreendem os momentos separadamente, “não visa à objetivação filosófica, mas a recepção é o *meio* para *produzir um outro efeito*” (Idem, p.41) – um dos seus maiores contrapontos é relativo ao fato de que a “a apropriação de uma única obra pode provocar o sentimento de ‘*eureka*’” (Idem, p.41).

A recepção completa constitui-se por três tipos: “receptor estético” (HELLER, 1978, p.35) (apropriação da “obra filosófica através de sua forma”, a obra filosófica antes de tudo como “algo belo”) – tal modo de recepção o revelará uma “interpretação de mundo” (Idem, p.36) e, nesse sentido, será sempre libertadora devido aos estímulos aos sentimentos, em contrapartida, a busca de respostas na filosofia se dá para os “problemas ‘da vida’ em geral” (Idem, p.36) e, com isso, não há uma relação crítica com a obra; a do *entendedor*, aqueles que expressam o “*commom sense*” que considera que “a filosofia é componente da cultura” (Idem, p.37) – há uma admiração, por meio da compreensão e interpretação dos sistemas filosóficos “como algo inteiro, neles admirando, antes de mais nada, a obra humana” (Idem, p.37), nesse sentido, pertencem/constituem o “estável círculo dos que compreendem, julgam e lêem a filosofia” (Idem, p.37); o receptor *filosófico* propriamente dito, de acordo com as compreensões de Heller (1978, p.37) “é o *verdadeiro receptor* da filosofia: ele se apropria *filosoficamente da filosofia*. Escolhe, portanto, uma utopia racional, uma forma de vida”. A recepção parcial se dá por três modos: como *deves agir*, é considerado a *recepção política*, pois “significa toda atividade imediatamente dirigida à transformação, à modificação ou à reforma da sociedade” (HELLER, 1978, p.41); como *deves viver*, é a *recepção iluminadora*, “o receptor iluminado” (Idem, p.44) considera que “a filosofia não é mais do que *um meio* para dar um sentido à *própria vida* ou para ‘iluminar’ o sentido da sua vida”; como *deves pensar*, é a “*recepção que guia para o conhecimento*” (Idem, p.46), procura responder a perguntas mais amplas.

Nem toda filosofia se presta à **recepção política**; isso só ocorre com as filosofias nas quais **a utopia é também uma utopia social** (HELLER, 1978, p.41) [grifos meus]

Considerou-se importante realizar uma síntese de tais recepções, para que assim, ocorra uma problematização de quais *modos de recepção* ocorrem (e se ocorrem) no ensino/aprendizagem de Filosofia. A pesquisa, se tivesse o poder de escolher, optaria pela importância de inserir a *recepção política* nos contextos escolares, pois, conforme dissertado no decorrer deste trabalho, não há como objetivar/alcançar a emancipação sem que exista uma perspectiva política.

Único pressuposto é que o **homem reflita e ordene** tudo o que sabe, **experimenta e vive** a partir do ângulo do bem e do Verdadeiro de uma utopia racional. Portanto, **não é uma solução** afirmar que os homens **não teriam ‘tempo’** para a filosofia. Não é sequer uma resposta posta: essa pseudo-resposta nos desvia do problema (HELLER, 1978, p. 53) [grifos meus].

Dessa forma, “culpar” apenas a carga horária mínima²⁶ que a Filosofia possui, não é justificativa para o não interesse pela Filosofia, no entanto, “com duas aulas você ainda consegue dar uma aula ok, agora com uma aula fica quase impossível” (Apêndice IV). O encorajamento dos sujeitos para este interesse, perpassa pela consciência histórica, não há como ocorrer uma significação da Filosofia se não refletir historicamente, pois, “o verdadeiro saber compreende o nosso saber sobre *o mundo* e o saber sobre *nós mesmos*” (HELLER, 1978, p.69). Mas, como praticar esse *agir docente*? Acredita-se que uma possibilidade didática está contida na racionalidade, no “*agir social, a interação, a comunicação*” (Idem, p.82), ou seja, entre a escolha e a ação, no fortalecimento da autonomia e independência. Ser aquele que incentiva que os sujeitos realizem a contraposição nos questionamentos, sem que sejam contraditórios entre o saber e sua vivência.

Uma das sugestões propostas, questiona que, para realizar uma discussão filosófica, seja indispensável que os sujeitos se coloquem/situem como *iguais* (ensino horizontal), realizando um contraponto em relação a um

²⁶ De acordo com as OCEM (2006, p.18), a Filosofia deveria ocupar um mínimo de 2 horas-aula semanais em cada série do Ensino Médio. No entanto, conforme as respostas obtidas nas entrevistas (Apêndices), não há o cumprimento deste mínimo.

ensino que ocorra situações docentes autoritárias. Para tanto, reitera-se a diferença entre *autoridade* e *autoritarismo*, a primeira necessária na relação professor-estudante, a segunda inaceitável, pois reforça as relações de subordinação e domínio, quando deveriam as aulas de Filosofia combatê-las – exceto em situações que possuam discurso de ódio, machistas e/ou preconceituosos, em nenhuma outra o docente deve por “fim à discussão valendo-se de sua autoridade” (HELLER, 1978, p.115), o fim não concebe aprendizados e, ainda, fortalece tais posicionamentos. Portanto, há uma questão docente que é a *autoridade relativa*, compreendida no *agir racional* e nas relações de complementação pessoal, no saber especializado. Será por meio deste que o aprendizado será realizado, visto que, as discussões das ideias contraditórias possuem um papel singular na formação, pois “as partes se voltam sobretudo para os que ainda não têm muita clareza sobre os próprios valores, que ainda estão disponíveis para uma recepção” (HELLER, 1978, p.125). “Com efeito, o dever da filosofia deve transformar-se em querer dos homens” (Idem, p.133) a

aspirar a **formular os seus valores**, que têm afinidade com a **própria realidade social** – concreta –, de modo a que sua realização possa ser pensada conjuntamente com a de valores que, ao contrário, têm afinidade com outras unidades sociais. Única condição é que, de acordo com a norma ideal da discussão de valor, **partam todos da vontade de superar as relações de subordinação e de domínio** (HELLER, 1978, p. 133) [grifos meus].

Desta forma, uma docência que realize-se por meio de uma filosofia da práxis, é, conseqüentemente, uma docência que apresenta-se

em uma **atitude polêmica e crítica**, como **superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente** (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, **como crítica do ‘senso comum’** (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente) (GRAMSCI, 1978, p.18) [grifos meus].

Tal existência pode ser notada no desenvolvimento dos próprios aprendizados, que se dão para além da sala de aula, construídos por meio dos contextos sociais que os sujeitos transpassam. Retoma-se a importância

de que os conteúdos possuam conexão com a realidade, para que os sentidos sejam dados, internalizados e praticados. Conforme Heller (1978, p.178), não há como desenvolver as faculdades humanas sem comunidade. Afinal,

Somente uma comunidade pode *colocar tarefas* cuja realização permita o desenvolvimento das faculdades; somente a comunidade pode garantir o reconhecimento do desenvolvimento de todas as faculdades e de toda criatividade, *independentemente* da relevância social global, da novidade e do relevo do que é realizado (HELLER, 1978, p.179).

Portanto, é preciso que ocorram relações entre estes sujeitos, que estas sejam mútuas, visto que a partir de uma compreensão/objetivo comum de/para a humanidade, a filosofia estará garantida. Construir as formas de vida “em comum: em comum com outros” (HELLER, 1978, p.179). Discute-se sobre não haver a necessidade de existir um “consenso relativo” (Idem, p.181), visto que isso acabaria com a pluralidade, com o ser autônomo, conforme a autora, o consenso exclui “o dinamismo da sociedade”. Isso, no entanto, não significa que os sujeitos jamais irão ceder aos valores do outro, pelo contrário, é a partir de tais discussões que os valores alheios são respeitados, reconhecidos, validados e, por fim, incorporados. Dessa forma, “a escola, portanto, está diante do desafio de criar condições para formar sujeitos críticos, em condições de superação dos processos ideológicos que oprimem e impedem a emancipação (SILVA, 2010, p.100).

A partir do ensino/aprendizagem de filosofia, torna-se claro para os sujeitos envolvidos, qual a sociedade que estes devem objetivar/construir coletivamente; a filosofia contribui para que a consciência crítica seja fortalecida para além do contexto escolar e, assim, estes sujeitos sejam parte do processo de criação/sustentação de uma sociedade que não seja baseada nas relações de subordinação e domínio²⁷. Inspirar nestes sujeitos que cada um poderá ser um intelectual, pois, conforme Silva (2010), intelectual é também quem organiza, quem não desiste de ser um sujeito crítico.

²⁷ “É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e a crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista” (GRAMSCI, 1976, p. 84).

Desta forma, há uma tarefa filosófica de criticar as concepções confusas, corporativistas, egoístas, de forma a dar lugar a uma reforma intelectual-moral e criar um novo sujeito coletivo. Não se trata de, a partir de fora, educar o senso comum. Para o pensador sardo, o senso comum revela muitas vezes um «núcleo são» de consciência de classe através um conflito entre consciência teórica e consciência prática. É preciso torná-lo consciente e desenvolvê-lo [...]. Produzir, por meio do ensino/aprendizagem de Filosofia “uma catarse: a passagem do ‘momento egoístico-passional’ para o ‘momento ético-político’ [...]”. Não se trata de uma retórica do homem novo, de uma lição de vida moralista ou de pregar um caminho para o heroísmo revolucionário. Trata-se de intensificar-se para potencial transformações, de ter a capacidade de persistir ao longo do tempo na lucidez do pessimismo otimista, tal é a arte instável e urgente do inconformista (CARUJO, 2014).

Nesse sentido, “podemos dizer que todos os homens são intelectuais: porém nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade” (MONASTA, 2010, p. 21), pois, se tornam “donos dos seus pensamentos e de sua ação, artífices diretor da história da sua classe” (Idem, p.49). Gramsci (1978, p.12) reitera a importância de que as massas realizem um movimento para se aderirem e posicionarem-se ativamente como sujeitos históricos, formuladores da história social e da própria história – “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente somos, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto histórico até hoje desenvolvido”. Para tanto, um ensino/aprendizagem de Filosofia que ocorra de forma circular, no qual faça uso das respostas dos filósofos do passado por meio de uma didática que realize uma abertura destas com os problemas e respostas de hoje. Conforme Girotti (2012, p.41) “esse propósito não é obtido esquecendo-se das respostas dos filósofos. É da análise deles que nasce uma nova mentalidade, aberta à reflexão sobre o sentido de pertencimento ao próprio presente”.

Destaca-se aqui as fronteiras (e confusões) existentes entre a multidisciplinariedade, a pluridisciplinariedade (todas disciplinas conversam entre si), a interdisciplinariedade (as disciplinas devem possuir problemas comuns) e a transdisciplinariedade (as disciplinas devem possuir objetivos comuns); para Girotti (2012), é preciso recuperar as três primeiras, para que ocorra uma abertura e, assim, a transdisciplinariedade aconteça – sendo esta o *modus operandi* que colabora para a aprendizagem filosófica, pois não há uma hierarquia entre as disciplinas integrantes do currículo, mas sim uma

colaboração entre elas com objetivos comuns, organizados de forma específica para/em cada disciplina. Isso poderá ocorrer, se

nas horas escolares os docentes fizerem crescer este comportamento, **convidando primeiro a refletir teoricamente** sobre os problemas, para **depois aplicar-se praticamente sobre eles**, então o estudante terá sido capaz de se expressar concretamente por meio daquelas competências produzidas inicialmente só como exercício teórico (GIROTTI, 2012, 47) [grifos meus].

Portanto, havendo uma “didática dirigida a fazer emergir as capacidades” (GIROTTI, 2012, p.47), para que ocorra “uma revisão crítica do seu modo de operar no cotidiano”, a disciplina caracterizará no

entorno de um núcleo de suporte, feito dos **conceitos coerentemente ligados entre eles**, de hipóteses bem definidas, das relações fundamentalmente concordantes, servirão não só para lhes fazer aprender os conteúdos, que mais cedo ou mais tarde serão esquecidos, mas principalmente para **ativar as competências do jovem**, aquelas que lhe darão a oportunidade de entrar no mundo com a sua própria bagagem da capacidade de escolha [...] (GIROTTI, 2012, p. 47) [grifos meus].

O autor destaca sobre a constância do aprisionamento que os jovens permanecem, seja “dos lugares comuns, dos preconceitos que inconscientemente agem no seu imaginário” (GIROTTI, 2012, p.49), isso os aprisiona em “um julgamento frequentemente sem criticidade” (Idem, p.49), por este motivo, o ensino/aprendizagem de Filosofia precisa encaminhá-los para que primeiro reconheçam e, assim, possam superá-los – “ensinando a eles não tanto as noções, mas sim, por meio delas, *um modo de ler a realidade de forma mais crítica*” (Idem, p.49). Nesse sentido, a avaliação é um importante elemento na construção da emancipação, pois, na maioria dos casos, estas se tornam a “maior fonte” do desinteresse pela disciplina, devido aos resultados “ruins” – sugere-se que ocorram observações sobre o desenvolvimento do/da estudante, sem que seja um julgamento sobre o “quanto” este/esta aprendeu, mas sim, *como* este/esta aprendeu e quais as reflexões geradas por meio destas apreensões. Desta forma, as avaliações não iriam ocorrer apenas de forma quantitativa, mas sim qualitativamente, pois serão englobadas as compreensões obtidas por meio da aprendizagem

filosófica e não apenas memorizações obtidas do conteúdo trabalhado. Afinal, de acordo com Girotti (2012, p.65), “o resultado obtido não é talvez a consequência direta do próprio modo de colocar os conteúdos?”

E bem, se **queremos que os nossos estudantes cresçam**, é necessário pôr em suas mãos os **textos autênticos**. Mas há o perigo de que, sem uma programação do docente, esta leitura não produza frutos. De fato, é preciso que o professor **saiba escolher as passagens dos filósofos em conformidade com o escopo final que se queira atingir [...]**. Aqui se expõe o profissionalismo do docente, conhecedor do pensamento dos filósofos que abordará, mas antes de tudo, capaz de escolher, porque não há necessidade de que todos os filósofos sejam explorados. **Bastam aqueles que saibam desenvolver nos estudantes a vontade de pesquisar**, o desejo de exploração, a aspiração de "confilosofar", para ir sempre mais além no seu próprio pensamento [...] Porque **estudar os filósofos** deve **significar reencontrar em si mesmos a ambição de tornarem-se homens pensantes**, homens que refletem a partir da maravilha do ser, da beleza do criado e da harmonia do real, no qual eles devem se reencontrar sempre renovados. (GIROTTI, 2012, p. 70) [grifos meus].

Finaliza-se, colocando que a Filosofia poderá potencializar essa compreensão de si por meio da aprendizagem filosófica, sendo que esta se dá a partir das intencionalidades do professor de Filosofia no Ensino Médio – foco do próximo capítulo. Portanto, por meio de um ensino/aprendizagem de Filosofia que seja suficiente para alcançar uma “teoria da educação que dê conta do mecanismo contraditório em que funcionam a educação e a escola na sociedade capitalista” (SAVIANI, 2007, p.245).

4 INTENCIONALIDADE DOCENTE

*Cada vez nos convencemos mais da necessidade de
que os **verdadeiros revolucionários** reconheçam na
revolução [...] um **ato de amor**.
Paulo Freire [grifos meus]*

Este capítulo disserta sobre os elementos que perpassam as intencionalidades do professor de Filosofia no Ensino Médio, a fim de que uma análise dialética acerca das significações contidas por meio dos questionários e entrevistas sejam realizadas, no intuito de que novas contribuições para a área do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio sejam estabelecidas – o instrumento de pesquisa inicial foram os questionários, com o objetivo de alcançar as “vozes” dos sujeitos desta pesquisa, os professores; suas perguntas foram elaboradas a partir dos objetivos inicialmente traçados e, conforme a nota 33 desta pesquisa, tal instrumento foi aplicado de forma online, com isso, o único critério de seleção é de que apenas professores de Filosofia no Ensino Médio respondessem. Em relação ao segundo instrumento, as entrevistas, optou-se por selecionar perguntas que já haviam sido contempladas no questionário, a fim de que houvesse uma maior proximidade com os sujeitos de pesquisa; o critério de seleção foi, novamente, professores de Filosofia no Ensino Médio, com a especificidade de que as entrevistas foram realizadas com sujeitos do estado do Paraná e de Minas Gerais. Sob a compreensão de que o professor tenha clareza de quais são essas suas intencionalidades, visto que tal entendimento é parte integrante do *ser professor intelectual* e não apenas como mero transmissor de conteúdos ou administrador de uma aula.

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um *intelectual*, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas (FERREIRA, 2003, p.04)

Para tanto, disserta-se nesse capítulo sobre as contribuições do fazer filosófico, do ensino de Filosofia no nível médio e os elementos capazes de

contribuir para que as discussões cotidianas se transformem em discussões filosóficas.

Não podemos nem devemos *jamaiz* fazer referência aos motivos particulares do outro. Em caso contrário, a discussão cairá imediatamente no nível cotidiano. É possível, decerto, pressupor os motivos particulares do outros, *mas jamais servir-se deles na argumentação* (HELLER, 1978, p.126).

Conforme nos indica Heller (1978, p.26), “a filosofia está hoje inserida na divisão social do trabalho” e, por esse motivo, tornou-se profissão e, conseqüentemente, ocorreu uma massificação, na qual uma grande parte daqueles que exercem “a profissão filosófica não são exclusivamente filósofos” (Idem, p.26). Se, parte significativa dos docentes não possuem formação específica na área²⁸, como satisfazer as especificidades que esta necessita para que seja satisfeita? O professor de Filosofia deve ser, também, filósofo²⁹? Ou a institucionalização da filosofia exclui tal prerrogativa? Questiona-se em que medida a não formação em filosofia interfere nas intencionalidades destes professores, pois sem a especificidade da formação em filosofia, demonstram que não há possibilidade de um direcionamento nas aulas para se chegar na discussão filosófica. Sem uma atitude/postura filosófica não se chega à reflexão filosófica e, assim, as aulas de Filosofia, permanecem no plano do senso comum e das discussões cotidianas. Afinal, a conexão entre o “ser filósofo” e o “ser professor de filosofia” ocorre por meio da “*atitude filosófica*” (HELLER, 1978, p.16); esta guiará “sistematicamente quem pensa junto com o filósofo” – seja ele real ou

²⁸ Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2013, disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf e <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521>

Além destes dados, 30,8% dos docentes que responderam os questionários não possuem formação específica em Filosofia (conforme Apêndice II, são graduados em Ciências Sociais, Letras e Licenciatura em Sociologia) e 20% dos professores entrevistados não possui formação específica em Filosofia (conforme Apêndice VI, o professor é graduado em Jornalismo e Direito – por meio de um processo que ocorre na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais no início do ano letivo, denominado *designação*). Conforme a Resolução SEE n.2836, de 28 de dezembro de 2015, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, no dia 30 de dezembro de 2015, o referido docente preenche os critérios mínimos para ocupar a vaga e lecionar Filosofia no Ensino Médio).

²⁹ Ver GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?*. 2009, 137f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília.

teórico – para um ‘ápice’ alcançável por todo ser dotado de razão” (Idem, p.16). Conforme Tomazetti (2002, p.73) “sem uma referência à tradição filosófica, dentro de uma *pedagogia da facilitação*, apresenta-se como mais viável”, pois, “é preciso ter clareza das funções do professor para não sujeitar-se à desprofissionalização. E isso tende a ser um problema quando “não se foi preparado para ser professor” (FERREIRA, 2003, p.03). Torna-se complicado, sob uma postura didática que “joga as ideias”, a consideração da vida cotidiana, pois,

quando o professor delega aos alunos a competência para escolher temáticas a serem estudadas, como sexo, drogas, amor, profissão, pode ocorrer o desvirtuamento e a banalização da disciplina. Tratar filosoficamente determinados temas, articulando-os com questões filosóficas, pode ser muito difícil para um professor que não tome para si mesmo a Filosofia como um exercício de reflexão constante (TOMAZETTI, 2002, p.72)

Portanto, estabeleceu-se discussões que contemplassem a efetivação da educação, ou seja, mediante a “relação entre teoria e prática, por meio da qual se labora uma nova cultura” (SCHLESENER, 2013, s/p). Não trata-se, portanto, de realizar apenas análises teóricas, pois conforme Schleneser (2013, s/p) [grifo meu],

educar-se significa criticar a situação **real**, propor-se objetivos claros e demonstrar uma vontade tenaz na sua realização, na luta pela criação de bases de uma liberdade concreta, a ser construída no dia a dia, no enfrentamento da dominação, na tentativa de superar contradições, na experiência política do debate franco e aberto.

Ou seja, há uma necessidade de “criar mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente” (SCHLESENER, 2013, s/p), para tanto, é necessário “elaborar uma teoria política comprometida com as transformações radicais, para refletir e criticar as contradições que perpassam” (Idem, 2013) a vida cotidiana. Portanto, um novo cenário e significado para a educação escolar, visto que

para Gramsci a educação não se separa da luta pela hegemonia, da ação política que possibilita ampliar a compreensão das contradições da sociedade capitalista e pensar em novas estratégias de construção de uma nova ordem social e política que

possibilite construir também a emancipação humana (SCHLESENER, 2013, s/p.).

Nesse sentido, a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados/realizados, esse capítulo e seus subcapítulos contém, enquanto análise macro, os aspectos abordados nas entrevistas e nos questionários: a intencionalidade do professor de Filosofia no planejamento e na elaboração das aulas, se considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia. Considera-se as aulas de Filosofia não apenas como uma disciplina contida em espaço institucional (escola/currículo), mas essas aulas como um espaço de uma **prática social**, da práxis. Não há como contestar as especificidades e importância que a Filosofia por si possui no contexto escolar, principalmente a partir do momento em que “a ideia de sociedade é a representação da ‘ordem e progresso’ e, sendo assim, a noção de sociedade é “intimamente vinculada à ideia de sociedade industrial, hierarquizada e, logo, conflituosa (divisão do trabalho)” (WAUTIER, 2003, p.176). Todavia, há uma preocupação docente em que esta seja mais do que apenas uma disciplina contida no currículo, partindo do pressuposto que “a escola possui uma função social básica, que vai além de *prestar serviços* educativos” (SILVA, 2006, p.203).

Ao dizer que a tarefa da **filosofia é difícil**, não fizemos mais do que dizer que a filosofia está *ainda* hoje, efetivamente, **mais trabalhosa** do que antes: a elaboração da *autoconsciência* da dificuldade da filosofia e, por conseguinte, a vitória sobre a ‘profissão’ como baluarte da tolerância repressiva (HELLER, 1978, p.27) [grifos meus].

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a filosofia seja “fundada no pensamento autônomo, racional, enquanto unidade de teoria e práxis” (Idem, p.56), para que o professor seja o mediador entre o todo e o parcial – não esquecendo-se do fato de que cada sujeito, inclusive ele, carrega consigo e em si, aquilo que a sociedade permitiu. Destaca-se que a importância do “chão da sala” é incontestável, pois, é nela que as vivências são construídas e socializadas, por ser a aula, conforme Favaretto (1993, p.100-101) “um espaço em que se efetivam as condições de

transmissibilidade: um trabalho que articula materiais e linguagens, conceitos e procedimentos”. Portanto,

Todo recorte deve ser afeto, evidentemente, aos interessados e competência do professor, pois discutir um assunto implica ser interrogado por ele – o que é importante quando não se quer reduzir a Filosofia a um saber cadastrado [...]. Não se trata de forçar os temas, nem de parcialidade, mas de insistir-se na necessidade de só focalizar o que é relevante de ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica (FAVARETTO, 1993, p.97-98).

Em concordância com o que foi apontado anteriormente, a pesquisa optou por uma ótica em que o sujeito é parte do todo e o todo é parte de si, dessa forma, Heller (1978) nos coloca que esse sujeito histórico está contido na vida cotidiana. Acredita-se, que uma didática pautada no *dever-ser* enriquece os sujeitos, visto que por essa perspectiva ela poderá englobar “as possibilidade positivas do desenvolvimento humano [...] o homem se tornará o que pode ser” (HELLER, 1978, p.147-158) e, assim, despertará do seu “sono dogmático” (Idem, p.08).

Conforme Heller coloca em sua obra *A Filosofia Radical* (1978, p.07-08), os filósofos renegavam a “reflexão sobre o autoconhecimento”, subordinavam a “autorreflexão da filosofia” perante “à verdadeira tarefa” que acreditavam que esta possuía, de elevação. De qual maneira incitar a esse processo nos dias atuais? Como *despertar do seu sono dogmático*, quando desde o seu início, em Sócrates, tais reflexões (sobre autoconhecimento, por exemplo) são renegadas/subestimadas socialmente e, até mesmo, filosoficamente? Acredita-se que esse despertar irá ocorrer, a partir do momento em que houver o entendimento de que propor-se a tal reflexão é, sobretudo, construir um mundo – que se estruturará a partir de processos críticos/reflexivos e, assim, de maneira naturalizada e historicamente construída, legitimar-se.

Indubitavelmente, o espanto é inerente a toda atitude teórica – e, mais acentuadamente, à filosofia –, já que dá origem a um modo de consideração da realidade que é capaz de eliminar da consciência todos os preconceitos, qualquer saber pronto e acabado. Esse último, para a filosofia, não é nada mais do que ‘opinião’; e, precisamente porque pronto e acabado, porque heterônomo e

opinião, *não* pode ser ponto de partida para a ‘elevação’ (HELLER, 1978, p.20).

Aborda-se, a partir desta perspectiva, a importância do “espantar-se”, principalmente com o óbvio, com aquilo que já é rotina – são as obviedades que mais precisam ser questionadas, nelas estão contidas a conformação e, portanto, a submissão/dominação. Cabe ao professor não apenas instigar ao esforço/entrega intelectual/espiritual, mas principalmente conceder um campo de possibilidades para que as apropriações ocorram de forma autônoma, visto que,

a **característica essencial** da filosofia é **espalhar sementes** maduras no **pensamento sem preconceitos da juventude**, para que aí floresçam através do pensamento autônomo. **É assim que o filósofo se torna também um mestre** (HELLER, p.1978, p.25) [grifos meus].

Desta forma, possui subcapítulos, o primeiro contempla os conteúdos e os sujeitos integrantes na Filosofia enquanto disciplina, quais as significações presentes no ensino/aprendizagem de Filosofia no nível médio; o segundo contempla as análises realizadas a partir dos questionários e das entrevistas realizados com os professores de Filosofia. A partir das vozes dos sujeitos de pesquisa, constrói-se subcapítulos contemplando pontos de análises que convergem em tais falas, as conciliando com a teoria aqui referenciada.

4.1 O QUÊ SE ENSINA, PARA QUEM SE ENSINA: AS SIGNIFICAÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A filosofia se enriqueceria caso se dedicasse a pesquisar as possibilidades que as pedagogias têm para agregar a Filosofia, não há motivos para negar esse vínculo, pois conforme bem coloca Heller (1978, p.25), “o filósofo tem efetivamente traços pedagógicos” – estes estão contidos na construção dos argumentos, um a um; na tentativa de que toda ambiguidade seja eliminada –, sem que o “espírito da filosofia” seja esquecido: a relação professor-estudante ocorrerá, sempre,

democraticamente³⁰. Para Silva (1992, s/p), “em suma, a Filosofia é um fardo para um sistema educacional balizado por parâmetros de treinamento e aferição quantidade de rendimentos e retornos”, comprovação essa que pode ser esclarecida nos motivos do veto ao Projeto de Lei 3178/97 “a inclusão da Filosofia [...] implicará na constituição de **ônus** para os Estados” (Fernando Henrique Cardoso, 2001 *apud* SEVERINO, 2011, p.84). Dessa forma, não é apenas entre professor–estudante, há uma dimensão política que precisa ser considerada, tendo em foco de que “o processo escolar de socialização não deve ser entendido como adaptação e ajuste de pessoas como de peças numa máquina, mas sim como realização plena do significado do trabalho pedagógico”, e este, por sua vez, “não é outra coisa senão a arte de conduzir o próximo à sua própria emancipação” (SILVA, 1991, s/p). O posicionamento democrático precisa ocorrer no contexto escolar: qual a forma que o professor age com seus pares? Há troca? Por um ensino/aprendizagem que não seja apenas democrático, que seja horizontal, pois,

[...] mestre e aluno são **sempre iguais** em virtude do fato de que são seres dotados de razão [...] Levar à filosofia não é uma profissão [...]. **O aluno não deve se tornar filósofo, mas se apropriar ativamente da filosofia; qualquer que seja sua profissão, ele tem a possibilidade dessa apropriação. O filósofo não quer ser mestre de filósofos, mas de qualquer um**, de todos os seres racionais *iguais* a ele. Nesse sentido, pode-se compreender o grande papel da “escola na história da filosofia. Fundando uma escola, o filósofo se confirma; o aluno que se torna adulto é a confirmação do mestre; a máxima confirmação do filósofo é o aluno que se tornou *maior que ele*, mesmo no caso em que esse se revolve contra o mestre [...] (HELLER, 1978, p.25) [grifos meus].

Questiona-se se há uma possibilidade de alterar a “essência” da filosofia quando ela se insere no currículo, pois, de acordo com Heller (1978, p.27) “a divisão do trabalho priva a filosofia de sua eficácia, de sua função específica, de seu caráter democrático”.

Com poucas exceções, o filósofo hoje só pode ser *mestre* se “é professor”. E, enquanto tal, tem de se adaptar às exigências da divisão do trabalho encarnada na instituição, bem como às expectativas da “corporação profissional”. A sua tarefa *filosófica*

³⁰ “*Toda filosofia, enquanto o é filosofia, é democrática; e o é mesmo quando o seu conteúdo não é democrático* (HELLER, 1978, p. 24).

consiste em formar a capacidade de sentir espanto, de desenvolver autonomamente o pensamento (HELLER, 1978, p.27).

Para que esse desprendimento seja visto nas didáticas, é preciso que o professor “viva a própria filosofia, faça dela a sua vida” (HELLER, 1978, p.26), tenha posicionamento sobre as questões colocadas, do contrário de nada adianta as aulas maravilhosas, já que “a filosofia não vivida não é autêntica, não cumpre a função da filosofia” (Idem, p.26).

A filosofia radical, portanto, não pode se contentar com a indicação de como se deve viver. Deve também dirigir-se aos que perguntam como se *pode* viver *aqui e hoje*. Portanto, faz parte dos seus deveres projetar o possível na perspectiva do dever-se. A filosofia radical deve ser também uma *filosofia da vida* (HELLER, 1978, p.154).

Analisa-se, nesse sentido, uma possível ligação entre a ausência da vida “em filosofia” e a ausência da atitude filosófica, que, por consequência, influencia diretamente no contexto da sala de aula, pois se não se vive a filosofia também não se aprende/apreende na Filosofia. Didaticamente, a compreensão será baseada em considerar que “na filosofia, há sempre uma forma de vida e, portanto, uma concepção do mundo que deve ser transformada numa conexão lógica de conceitos” (Idem, p.35).

Os cientistas da natureza refletem necessariamente sobre a significação social de suas disciplinas, ou seja, sobre direção tomada pelo desenvolvimento autônomo das ciências naturais. E essa autorreflexão é relevante sobretudo hoje, quando se tornou perfeitamente claro como pode ser plena de consequências para toda a humanidade a *extensão* pura e simples da atitude pragmática derivante da autonomia da ciência ao plano da utilização e aplicação social dos resultados científicos (HELLER, 1978, p.48).

No entanto, é preciso que fique claro que a filosofia não é uma “serva”, pois, “deve-se conhecer a filosofia em sua *própria* estrutura, em sua *própria* verdade, a fim de poder satisfazer tal carecimento” (Idem, p.48).

Heller (1978, p.89), ao colocar que “todo homem é uma singularidade irrepetível e toda situação é um evento singular irrepetível”, clareia a forma que o ensino/aprendizagem de Filosofia deve pautar-se. Ao invés de esperar respostas iguais – já respondidas anteriormente e, com isso, um padrão considerado como “correto” – mas sim instigar para que a partir das situações

essas singularidades sejam evidenciadas. Partir, sempre, do pressuposto de que o trabalho docente é realizado para/com sujeitos inteiros, constituídos/caracterizados por um sistema de valores, que objetive a coerência. Tais valores orientam *a busca pela verdade*, as formas de vida e, com isso, a docência.

O Verdadeiro é sempre um *saber* em contraste com uma *opinião* [...] que nós ‘busquemos a verdade’; que, portanto, questionemos o que é puramente dado, a opinião, o preconceito. O Verdadeiro nos guia no conhecimento e na ação [...] o valor verdadeiro deve ser motivo primário da busca, sem referência a carecimentos pessoais. Em caso contrário, o homem não chegará ao valor verdadeiro, mas racionalizará como verdadeiro todo valor que dê segurança ao seu agir (HELLER, p.1978, p.107-108).

No núcleo desta perspectiva, não está “a verdade” em si, mas sim a “hierarquia de valores, ou seja, a questão de saber que o valor verdadeiro deve assumir uma função de guia da nossa práxis e da estratégia da nossa ação (sendo também argumento e experiência)” (Idem, p.119). Reitera-se, portanto, a importância de que se “viva a própria filosofia” – não há como ocorrer uma separação entre a “práxis social e a vida dos participantes [...] bem como de sua particularidade de homens inteiros” (Idem, p.125). Aqui está contida a importância de ser/estar consciente da, denominada por Heller (1978, p.132), “unidade social” a qual pertencem os sujeitos, para que não ocorra um engano em relação ao “momento ideológico dos seus valores. Assim, torna-se essencial que ocorra uma consciência ideológica, antes de se pensar em ser parte de uma discussão filosófica de valor. O debate das particularidades dos valores do outro, só possui legitimidade se realizar também um debate dos próprios valores, pois “a tarefa de quem participa numa discussão reside, portanto, num *processo ininterrupto* e consciente de *libertação dos momentos ideológicos* da própria interpretação de valores” (HELLER, 1978, p.132).

Esta citação demonstra um dos principais motivos para que a especificidade da Filosofia e, conseqüentemente, da formação do docente para/em filosofia não esteja contida apenas nos documentos oficiais, mas principalmente nas práticas sociais e escolares (contexto e cotidiano escolar) – não sendo o respeito uma “desculpa” para que esta seja considerada

apenas em sua perspectiva interdisciplinar, pelo contrário, para que assim seja compreendida a sua singularidade – compreendendo que “acabou a era em que o docente se movia solitário ao longo dos meandros do próprio saber; agora ele deve aceitar o desafio da revisão crítica dos seus saberes” (GIROTTI, 2012, p. 50). Para tanto, é preciso conciliar autonomia e liberdade, compreender os contextos e os sujeitos que o constituem como plurais, nos quais estas são as condições comuns entre o ser democrático, o ser moral e o ser criador, pois, conforme Heller (1978, p.134) “a discussão filosófica é efetivamente uma discussão entre iguais, onde cada participante reconhece e aprecia no outro um representante da humanidade”.

Enfatiza-se a importância de que os docentes sejam, intelectuais orgânicos³¹ e instiguem os sujeitos também a se tornarem, pois conforme Gramsci (1982, p.09) “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”; são estes que conseguem ponderar sobre a “complexidade da realidade social e política, em suas diversas dimensões; coloca, assim, seu conhecimento em favor dos movimentos sociais” (SILVA, 2010, p.98):

Ele é fundamental no processo de **construção da consciência dos indivíduos** num determinado momento histórico. Os filósofos, pelo ponto de vista da lógica gramsciana, criam **ideologias**, que podem ser importantes para **servir de orientação aos sujeitos** no processo de política; na criação de **condições para superação** das contradições de classe e **potencializar os agentes para mudanças** (SILVA, 2010, p.98) [grifos meus].

4.2 O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO/MÉDIO: PROPOSIÇÕES PARA UMA SALA DE AULA COM SIGNIFICADOS E SIGNIFICAÇÕES

³¹ “O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro — e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político) [...]”. Elaboram “criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo **equilíbrio** e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo” (GRAMSCI, 1982, p.08).

Objetivando abranger da melhor forma as intencionalidades do professor de Filosofia no Ensino Médio, elaborou-se durante a pesquisa um questionário (Apêndice I) e uma entrevista (Apêndice III), instrumentos esses elaborados com o objetivo de contemplarem a perspectiva dos sujeitos de pesquisa, os professores. O primeiro, aplicou-se por meio eletrônico³², composto por dezesseis perguntas, sendo que, sete eram abertas e as demais de múltipla escolha – o referido instrumento foi divulgado em grupos de Filosofia em uma rede social e, também, enviado por e-mail para integrantes do coletivo NESEF/UFPR. O segundo, foi elaborado a partir da seleção de perguntas contidas no instrumento utilizado inicialmente; foram realizadas cinco entrevistas (Apêndices IV; V; VI; VII; VIII), com professores³³ do estado do Paraná e de Minas Gerais, que contemplassem de maneira mais ampla as compreensões destes³⁴ acerca do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio. A opção de realizar entrevistas com perguntas³⁵ que já constavam nos questionários – com a inserção apenas de uma pergunta na entrevista que não consta nos questionários – está contida na realização de uma análise que dialogasse com os dois instrumentos de pesquisa.

Portanto, este subcapítulo analisa as respostas obtidas de forma a relacioná-las teoricamente com os autores aqui referenciados. Nesse sentido, considera-se que o professor – enquanto mediador – necessita realizar contribuições para que os discentes compreendam que “ser intelectual” não é uma atitude/postura de vida que está distante de suas realidades, pelo contrário, por se constituir em um ato político³⁶ é algo que está muito próximo. Desta forma, a significação e o interesse pela filosofia ocorrem por meio da “articulação de problemas tipicamente filosóficos, com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica)” e, esta por sua vez,

³² Disponível em: <http://goo.gl/forms/Zpi5g1v05e>

³³ O critério de escolha dos professores entrevistados não teve como condição a participação no questionário. No Paraná, a partir de uma postagem em um grupo sobre Filosofia na rede social, três professores se disponibilizaram a realizar a entrevista; em Minas Gerais, a pesquisadora dirigiu-se a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou dois nomes que estariam disponíveis para a entrevista no período das férias.

³⁴ Para fins de citação e preservação da identidade destes sujeitos, serão utilizados os codinomes referidos nos Apêndices desta dissertação.

³⁵ Foram selecionadas para análise, as perguntas 4; 5; 6 e 7 (Apêndice III).

³⁶ Para uma maior compreensão, ver SILVA, 2010, p. 99.

“depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos” (FAVARETTO, 1993, p.98).

Nesse sentido, torna-se parte do processo de ensino/aprendizagem de Filosofia, a também percepção/compreensão que, ser parte dos contextos sociais e agir para que as relações de subordinação e domínio sejam superadas, é agir intelectualmente, pois “nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: **a fórmula é vazia**. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar de uma língua da segurança” (LEBRUN, 1976 *apud* FAVARETTO, 1993, p.98) [grifos meus], de forma que adquira “uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele” (Idem, p.98). Portanto, docentes e discentes de Filosofia são sujeitos protagonistas e não coadjuvantes que apenas flutuam pelo sistema educativo e social. Desta forma, será possível guiar à autonomia/emancipação por meio da educação e organização da cultura.

Conhecer-se a si próprio quer dizer ser ele próprio, isto é, ser dono de si próprio, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina que tendem para um ideal. E não se pode obter isto se não se conhecem também os outros, a sua história [...]. E aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio (GRAMSCI, 1976, p.85).

Os professores precisam perguntar-se, responder, refletir e, então, realizar a prática docente. Afinal, conforme Gramsci (1978, p.12) questiona, é “preferível pensar sem disto ter consciência crítica” ou “é preferível elaborar a própria concepção de uma maneira crítica e consciente?”. Para ele, não há algo maior que ser um participante ativo “na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior passiva e servilmente” (GRAMSCI, 1978, p.12).

Elaborar a própria concepção do real é o caminho pelo qual os sujeitos irão passar em busca da emancipação³⁷, da consciência dos próprios

³⁷ A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à

posicionamentos, pois, “desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela” (ADORNO, 1995, p.144). A heterogeneidade que cada sala de aula de Filosofia possui, colabora para que os outros pontos de vista sejam não apenas conhecidos e respeitados, como também sejam horizontalizados, possuindo a mesma importância que o próprio posicionamento: “o ecletismo não é um sinal de fraqueza quando, prestando atenção às reflexões dos outros, ele se converte na capacidade de reelaboração do próprio pensamento crítico” (GIROTTI, 2012, p.42). Reitera-se, desse modo, a conexão existente entre a democracia, liberdade e a filosofia – fornecendo elementos para que a superação seja atingida.

Da mesma forma que Heller (1978) propõe as questões em relação ao *agir, pensar e viver*, Girotti (2012, p.44) propõe “*o que dar, porque dar, como dar*” e considera que estas

são as três interrogações que incidem fortemente na própria impositação do ensino [...] não só os conteúdos da velha metodologia, ou seja, *o que ensinar*, mas também *como ensinar e como fazer com que seja aprendido* (GIROTTI, 2012, p.44).

A citação a seguir, consegue abarcar sucintamente as considerações realizadas nesse subcapítulo, pois, Girotti (2012) propõe que,

Se quisermos fazer da filosofia uma ‘coisa filosófica’, ao invés de criticar, como acontece com muita frequência, as novas tecnologias que ‘fazem o rapaz jogar sem lhe ensinar nada’, devemos procurar ver como essas podem encontrar encaixe no ensino filosófico, fazendo-as conseguir aquele salto de qualidade que permite à filosofia utilizar cada instrumento para se mostrar acima de cada meio, para enobrecer os mesmos dispositivos utilizados (GIROTTI, 2012, p.56).

Nesse sentido, iniciam-se especificamente as análises dos instrumentos de pesquisa, conforme os pontos de análise mencionados

pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem [...] (ADORNO, 1995, p.169).

anteriormente. Serão nestes, que estarão contidos modos de ampliar as respostas obtidas dos docentes para/em outros contextos de docência em Filosofia.

4.2.1 Formação do pensamento crítico

A ideia de que a Filosofia possui como objetivo central desenvolver o *pensamento crítico* é muito difundida socialmente, no entanto, esclarece-se que o desenvolvimento da criticidade pode ocorrer por meio da Filosofia, mas, não deve ser esse o *único* objetivo da disciplina. Por representar quase 30% das respostas obtidas nos questionários (Apêndice II), a junção entre “curiosidade”, o pensamento crítico e a aprendizagem, é um fator importante a ser considerado nesse ponto de análise.

Considerando que o **pensar está associado à aprendizagem e não ao ensino** e que, portanto, não se poderia “ensinar a pensar”, pois tal ação é da ordem da subjetividade envolvida, do sujeito que é o foco de tal ação; e considerando também que o conceito de ensino está atrelado à ideia de planos, regras, métodos, supõe unidirecionalidade – do professor para o aluno [...] (TOMAZETTI, E.M; BENETTI, C.C, 2012, p.1039) [grifos meus].

Nesse sentido, deixa-se claro que a unidirecionalidade não contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, conforme os autores, não há a possibilidade do docente “ensinar a pensar”, mas sim que este instigue o/ao pensamento e, a partir disto, este seja construído de modo crítico. Muitas vezes, entende-se que o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos se desenvolve a partir de discussões “polêmicas” sobre questões variadas e atuais em sala de aula. O fato de algum aluno expressar uma opinião, um sentimento sobre determinado tema a seus colegas e professor pode, muitas vezes, significar que ele está exercitando seu pensamento crítico. No entanto, é importante salientar que a

crítica como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação, que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas (FAVARETTO, 1993, p.03 *apud* TOMAZETTI, 2002, p.73) (TOMAZETTI, 2002, p.73)

É preciso ter claro que, compreender e considerar a vida cotidiana dos/das estudantes nas aulas de Filosofia não é, definitivamente, levar (ou manter) essas aulas para/no nível do senso comum (alienação), muito pelo contrário, é a partir da consideração da vida cotidiana – conforme exposto anteriormente – que a discussão filosófica poderá ser alcançada. Por meio da Filosofia, é preciso “buscar, levar o aluno a ter uma visão ou tentar contribuir com que o aluno tenha uma visão crítica sobre o seu cotidiano” (Apêndice V). Nesse sentido, insere-se a colocação de Vázquez (2007, p.117) que considera que a crítica só vinga quando é radical e “ser radical – diz Marx – é atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem”. Lembrando sempre que, “o educador que educa há de ser educado por sua vez” (Idem, p.149). Para que o aluno possa “compreender essa realidade em que ele vive” (Apêndice V), é “preciso estar fundamentado em conhecimento filosófico, pensadores, clássicos e não” (Apêndice V). A educação do educador,

Teria de ser – sem dúvida! – a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação. Por isso, Marx escreveu: ‘A coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*’ (KONDER, 1992, p.117)

Portanto, o desenvolvimento do pensamento crítico pode, inicialmente, soar como uma intencionalidade “comum”. É fato que essa intencionalidade, não contém em/por si, a responsabilidade de que este desenvolvimento seja alcançado. No entanto, há uma importância singular que esta exista enquanto intencionalidade docente para/na Filosofia no Ensino Médio. Pois, em um primeiro momento, tem-se como objetivo alcançar o pensamento em si, a capacidade autônoma de cada sujeito, de superar as ideias contidas nestes que estejam no senso comum. Será a partir da reelaboração, da transformação do pensamento “comum” em pensamento crítico que inicia-se a possibilidade de realização da atitude filosófica.

O professor, conforme colocado anteriormente, ao considerar na elaboração do plano de aula a heterogeneidade de sujeitos existentes em

cada contexto, abarca também a atenção nas diferenciações e especificidades de cada pensamento (seja este ainda contido no senso comum ou esteja já no plano da criticidade). A formação do pensamento crítico é uma intencionalidade ampla/macro, pois, insere-se em sua construção/efetivação a problematização dos outros pontos de análise. Ou seja, não há como objetivar *apenas* o pensamento crítico – sem que se desenvolva a autonomia (a relação é inseparável, sem que a autonomia seja consciente, a criticidade não será construída) e atitude filosófica (base fundamental para o pensamento crítico); sem que haja reflexão acerca da realidade social e política (campo de atuação da criticidade); sem que a história da filosofia seja compreendida em sua síntese (base teórica fundamental) e, por fim, este poderá levar ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos, que sejam de fato, ativos, em uma sociedade que tenha enquanto espaço público a indissociabilidade da cidadania. Movimentar a Filosofia, observando/considerando as transformações e significações que ocorrerem conforme o conteúdo/discussão proposta/objetivada.

4.2.2 Desenvolvimento da autonomia e atitude filosófica

Há uma preocupação por parte dos professores que participaram da pesquisa (seja por meio dos questionários e/ou entrevistas) em desenvolver a autonomia e a atitude filosófica do aluno, contida principalmente em relação às intencionalidades. Portanto, não basta apenas “formar o pensamento crítico” (Apêndice II), mas levar este a realizar-se de “forma autônoma” (Apêndice II). Por meio da relação entre as análises e a teoria aqui referenciada, percebeu-se que há um elo entre a formação/construção da criticidade, a efetivação/conscientização da autonomia (enquanto esclarecimento) e a construção da atitude filosófica, conforme anteriormente explicitado. Para tanto, menciona-se as Diretrizes Curriculares do Paraná, que é baseada “totalmente na construção do sujeito crítico, um sujeito autônomo” (Apêndice VII), sendo esta construção “o papel fundamental pra Filosofia e da importância da Filosofia no Ensino Médio” (Apêndice VII).

Ao possuir o desenvolvimento da atitude filosófica como um objetivo docente, torna-se possível que a intenção de desenvolvimento da “parte

crítica” (Apêndice IV) seja também alcançada, pois, a partir dessa construção pode-se “fazer com que eles [os alunos] percebam que podem ter a autonomia de pensar, de desenvolver outras opiniões e de levar isso adiante também” (Apêndice IV). Afinal, essa intencionalidade é, conforme Valse (2013, p.42), uma condução “para que, no futuro [...] possa caminhar com as próprias pernas, sem tropeçar”. Portanto, “se você consegue sensibilizar o estudante, ele não tá sensibilizando apenas para a filosofia, mas sensibilizando para todos os outros conteúdos” (Apêndice VII) e isso será “suficiente pra conscientização e possibilidade de mudança” (Apêndice VII). Essa sensibilização é antagônica à explicação (que, por vezes, torna-se a postura didática nas aulas de Filosofia), pois,

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si. Antes de ser o ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2002, p.20 *apud* ROSA, 2013, p.147).

Nesse sentido, quando a percepção da cotidianidade é construída, “você consegue fazer com que a imersão em uma questão filosófica ou num trabalho em sala de aula seja mais fácil” (Apêndice VII). Se o professor possui uma percepção sobre as formas de agir dos/das estudantes, ao perceber “o que move eles, o que eles estão inteirados naquele momento” (Apêndice VII), as aulas de Filosofia “podem fluir mais facilmente e inclusive a imersão em uma questão filosófica ou nos trabalhos do conteúdo de filosofia podem ser facilitados por meio dessa imersão” (Apêndice VII). Isto porque, quando a “atitude filosófica dos sujeitos do Ensino Médio se constitui como aprendizagem filosófica no cotidiano escolar” (MENDES, 2014, p.177), esta percepção torna-se não apenas uma perspectiva docente, mas sim também um ato/forma de ensinar e, assim, o conhecimento passar a ter “significado no cotidiano do sujeito” (Idem, p.177).

[...] o ato de ensinar requer que exercitemos com nossos estudantes, futuros professores, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas. E o segundo ponto diz respeito ao fato de que é preciso criar formas de deslocá-los do polo de suas certezas – as quais foram legitimadas por uma didática não filosófica que propõe caminhos

certos a serem percorridos, tarefas determinadas a serem realizadas e recursos a serem utilizados na aula de filosofia – para o polo do aluno do ensino médio que está indisponível para aprender. Para tanto, problematizar a máxima “ensinar a pensar”, muito presente nos objetivos pedagógicos dos professores de Filosofia, tomando como referências perspectivas lançadas por Gilles Deleuze (1988) acerca do pensamento, parece-nos fundamental para construir outras possibilidades para a formação do professor de Filosofia. Essa perspectiva faz contraponto ao modelo sustentado no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e na aplicação de métodos que pressupõem a linearidade e a previsibilidade dos sujeitos que ensinam e aprendem (TOMAZETTI, E.M; BENETTI, C.C, 2012, p.1030)

A construção destas outras possibilidades de formação do professor de Filosofia, perpassa o *ser professor*, é a partir desta internalização da função docente que poderá ser compreendido “os limites e possibilidades do *ensino da filosofia*” (ROSA, 2013, p.144). Sendo que, conforme a autora, o ensino de filosofia exige que seja pensado de maneira filosófica, para que não caia no lugar-comum da filosofia. Quando o *ser professor* ouve do *ser aluno* que havia “estalado o dedo na cabeça” (Apêndice IV) deste aluno, a significação é enorme, pois, “colocar uma questão que você percebe que o aluno nunca tinha parado pra pensar na vida dele” (Apêndice IV) e que, “provavelmente, se ele não tivesse tido esse contato em sala de aula, ele também nunca pensaria” (Apêndice IV) é construção da autonomia e da atitude filosófica, para todos os sujeitos que integram a Filosofia. Visto que, a docência será baseada em “promover um aprendizado filosófico que [desloque] o lugar do professor, dos conteúdos filosóficos, dos próprios alunos”(ROSA, 2013, p.149) e que “o aprender a filosofar [seja] o grande objetivo” (Idem, p.149). Nesse sentido, destaca-se/reitera-se a importância da obrigatoriedade e especificidade da Filosofia no Ensino Médio, pois, há uma “gritante” mudança entre *o aluno que chega* e *o aluno que sai*.

A noção de autonomia, por exemplo, enquanto sujeito, é algo que a gente percebe muito durante esses três anos, porque eles começam a perceber que as coisas nem sempre são exatamente só de uma forma, que eles podem fazer coisas diferentes, que eles podem questionar e que inclusive eles devem em vários momentos fazer isso (Apêndice IV)

Portanto, “fazer com que eles [os alunos] percebam que podem ter a autonomia de pensar, de desenvolver outras opiniões e de levar isso adiante também” (Apêndice IV), constata-se que será por meio do ensino/aprendizagem de Filosofia que a compreensão da condição e lugar social pelo sujeito irá ocorrer e esta, por sua vez, se dá (também) por meio do esclarecimento (autonomia) e da atitude filosófica, *tornar-se/ser* “um ser que consiga realmente ser sujeito de si mesmo” (Apêndice VII).

4.2.3 Reflexão/argumentação crítica sobre a realidade social e política

A reflexão/argumentação crítica política e social da realidade, conforme anteriormente mencionado, é um ponto de análise desta pesquisa não apenas pela sua presença nas respostas obtidas por meio dos instrumentos, mas principalmente, por compreender que a construção desta reflexão é parte fundamental da significação para com a Filosofia no Ensino Médio – apenas haverá interesse nos conteúdos propostos, se estes possuírem correlações com a realidade social e política, para tanto, há que se observar a importância de que esta reflexão/argumentação ocorra embasada na criticidade. Há uma forte ideia, assim como ocorre com o *pensamento crítico*, sobre a função da Filosofia ser a de instigar a reflexão. Questiona-se, portanto, refletir o que? Sobre o que?

A partir das análises realizadas, compreendeu-se que as reflexões existem para que o senso comum seja superado, pois, a partir delas, possibilita-se “aos jovens repensar a vida cotidiana para além de sua repetição obviedade e banalidade” (Apêndice II). Para tanto, é preciso realizar as reflexões a partir de um contexto e, principalmente, de forma objetiva e crítica, para que os sujeitos não apenas compreendam as questões que se propôs a refletir (fundamentado teoricamente nas filosofias existentes), como também consigam “questionar, criticar, desenvolver argumentos” (Apêndice IV) e, assim, “tentar fazer com que o aluno compreenda toda a situação política, situação social, aquilo que o cerca” (Apêndice V). Afinal,

[...] mais do que formar ‘cidadãos modelos’, que correspondam a algum ideal contrário às potencialidades próprias de cada indivíduo; mais do que se preocupar em formar pessoas ‘autônomas’, que saibam aplicar conhecimentos como técnicas que lhes foram transmitidas, inserindo-as no sistema econômico-político-social; a Filosofia, em seu legítimo caráter filosófico, pode promover reflexões dialógicas que abram as possibilidades de pensamento e ação aos estudantes para além do que está em vigência (Apêndice II).

Dessa forma, será possível que o professor e, a partir de então, também os seus alunos, se aproximem do “espírito livre de Nietzsche, espírito livre quer dizer um homem que esteja livre dos valores que nos aprisiona” (Apêndice VII). Conforme colocado anteriormente, seria esta a revolução, esta é a práxis em seu significado prático, pois ela é “tanto a objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 1976, p.225). Conforme nos alerta Vázquez (2007, p.115), “a filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade. Para mudá-la, a filosofia tem de realizar-se”. A filosofia apenas realiza-se por meio dessa auto consciência/esclarecimento, da compreensão do lugar social que o sujeito está inserido, para libertar-se, sendo que a Filosofia “é central através de suas reflexões, para que o homem se torne um tanto mais livre na nossa sociedade” (Apêndice VII). O sujeito, quando compreende

[...] um pouco dos meios que o aprisiona, como a mídia, como o que é de fato política, sobre as ideologias, sobre as construções ideológicas, as fabricações da verdade e que ele é processo, mas ele também pode ser um **ser autônomo**, visando sempre a liberdade do indivíduo [...]. [O/A professor/professora, ao observar a mudança dos sujeitos ao final do Ensino Médio, ao perceber que alguns] se sentem muito mais livres em relação ao pensar e ver ao mundo [...] (Apêndice VII) [inserção e grifos meus]

No entanto, deixa-se claro a importância de um planejamento que esteja em concordância com os sujeitos presentes, visto que “no primeiro ano³⁸ é bem mais complexo, porque os alunos têm bastante dificuldade de refletir” (Apêndice VII) (esclarece-se que, tal reflexão, é aquela relacionada à atitude filosófica). Portanto, “como a filosofia caminha para o questionamento, para a reflexão, para o puro pensar, no primeiro ano eles têm bastante

³⁸ Os sujeitos que integram o primeiro ano do Ensino Médio, “se confrontam muito com o **pensar e o questionar**” (Apêndice VII) [grifos meus].

dificuldade” (Apêndice VII), visto que, “o homem é um ser que necessita compreender o mundo e quando não tem as explicações racionais vinda da filosofia ou científicas, então ele cria mitos e isso para os alunos, nos seis primeiros meses, é bastante complicado” (Apêndice VII). A “Filosofia vai fazer essa desconstrução através das reflexões, dos textos filosóficos, dos pensadores” (Apêndice VII), no entanto, “para que a aprendizagem seja filosófica, o aluno deve não somente reter conceitos e categorias filosóficas, mas saber usá-los apropriadamente no desvelamento da própria realidade” (VALESE, 2013, p.117). Para tanto, a intencionalidade docente precisa formular questões que possam abranger a “formação de consciência, formação de consciência de classe, formação de consciência do seu papel social” (Apêndice VII).

As intencionalidades estão contidas nos objetivos propostos na/da prática docente em Filosofia no Ensino Médio, nesse sentido, a intenção é “buscar, levar o aluno a compreender sua realidade, pra que não seja ludibriado, manipulado” (Apêndice V). Ou seja, essa compreensão de modo que a crítica acerca da realidade social e política seja alcançada é, também, buscar saídas do lugar-comum/senso comum. Desta forma, esse ponto de análise relaciona-se com a formação da consciência por meio da Filosofia, pois,

A consciência comum se apropria dos resultados da filosofia e os considera como coisa sua. Mas, por não haver percorrido o *caminho* da filosofia e ter chegado às suas conclusões sem esforço, não as leva muito à sério e as trata como coisas óbvias (KOSIK, 1976, p.217)

Afinal, é mais importante que os sujeitos integrantes da Filosofia no Ensino Médio “consigam se sensibilizar com uma questão filosófica” (Apêndice VIII) que “deterem os conteúdos ou decorarem formas e teorias” (Idem). Pois, será sob essa ótica docente que os sujeitos poderão questionar nas próprias cotidianidades, sendo assim o “suficiente para conscientização e possibilidade de mudança” (Apêndice VIII). Nesse sentido, se o modo de pensar é transformado fundamentando-se no pensamento crítico e realizando a atitude filosófica, há a possibilidade de transformação também no “no modo de agir do indivíduo” (Apêndice VIII). Portanto,

que o conteúdo faça sentido e que eles [alunos] vivenciem questões, que é realmente como começa a filosofia e a partir disso cada um vai seguir o seu caminho se você consegue sensibilizar o estudante, ele não tá sensibilizado apenas para a filosofia, mas sensibilizado para todos os outros conteúdos (Apêndice VIII)

Sensibilizar-se para os demais conteúdos é, sobretudo, a sensibilização para com a realidade social e política – por compreender que esta abarca não apenas os sujeitos individualmente, nas próprias ações do cotidiano, mas inclusive na interferência que estas ações significam para/nos contextos que estes sujeitos integram. Desde a pequena infância, a argumentação (e, a partir de suas respostas a construção da reflexão) está presente. Quando as crianças perguntam “o que é morte, o que é Deus, o que é religião, o que é o amor” (Apêndice VII), percebe-se nesse momento que também esses sujeitos possuem a necessidade para com o *saber*. Portanto, o problema está contido nas respostas cedidas, que em muitos momentos responde-se “para que a criança se afaste [...] e não para que ela compreenda muito mais” (Apêndice VII) o questionamento.

Nesse sentido, a importância da Filosofia integrar os currículos desde a Educação Infantil, pois assim, o *despertar* para a atitude filosófica não teria a possibilidade de ter que escolher objetivos específicos e direcionados, mas sim com uma viabilidade prática em que a construção da atitude filosófica seja contínua, sempre em movimento. O docente, ao responder um questionamento/uma pergunta, seja ele qual for, possui o compromisso para com a sua intencionalidade docente, não apenas saciar a sede por uma resposta imediata. É preciso aproveitar a deixa daquele questionamento para contextualizá-lo, delineá-lo no âmbito da Filosofia, assim, os sujeitos construirão a própria conceituação, para que então se transformem nos sujeitos que respondem, sem deixar de argumentar e refletir.

Pois, “questionar e movimentar as grandes questões que estão solidificadas” (Apêndice VII), reconhecidas como verdades absolutas na sociedade, é fundamental e, também por esse motivo, a Filosofia efetiva-se como essencialmente fundamental social e politicamente.

4.2.4 História da filosofia

Os pontos de análise foram escolhidos por contemplarem análises que possam problematizar temáticas que estão presentes no cotidiano (e, muitas vezes, contidas no senso comum). E, nesse sentido, não seria diferente com as questões que envolver o ensino da *história da filosofia* nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Elucida-se que há uma diferenciação entre ensinar a *história da filosofia* e reduzir a filosofia a um historicismo. Pois, se o objetivo é que os/as professores/professoras de Filosofia “desenvolvam, por meio da aprendizagem filosófica um espírito crítico e reflexivo, não podemos continuar formando apenas ‘bons historiadores [entendedores] da filosofia’” (VALESE, 2013, .04), mas que os/as professores/professoras possuam “condições de refletir, bem como de compreender filosoficamente a si mesmos, ao outro e ao mundo” (Idem, p.04).

Nesse sentido, a *história da filosofia* integra os planos de aula e nas aulas de Filosofia, no entanto, sem que esta seja “a primeira intenção” (Apêndice IV) ou um dos principais objetivos a se conquistar/atingir. Pois, a história da filosofia é parte fundamental para que exista uma compreensão acerca do contexto histórico. Conforme esclarece Valese (2013, p.80), é preciso “que a história da filosofia seja retomada numa perspectiva filosófica, isto é, não se trata de retomar os **dados** históricos [...] mas, ‘penetrá-los e ser por eles penetrados’” [grifo meu]. A história da filosofia deve ser uma “relação **puramente abstrata** com a filosofia, uma vez que o seu pensamento **não era movido ao filosofar**, mas meramente a compreender aquilo que foi feito por um filósofo” (ROSA, 2013, p.147) [grifos meus].

As professoras/os professores de Filosofia, não dispõem de “uma ‘didática’ ou ‘metodologia’ que garantam ou indiquem caminhos seguros à promoção do aprender a filosofar” (ROSA, 2013, p.149). Porém, isto não é justificativa para que as aulas de Filosofia sejam reduzidas “à transmissão conteudista, sem que se procure promover experiência de pensamento filosófica” (Idem, p.149). A intencionalidade docente, trabalho desta pesquisa, vem para que essa promoção esteja esclarecida e, que a partir desta, ocorra uma construção didática e metodológica para as aulas de Filosofia. Ao

possibilitar para além de “uma noção do que foi a história da filosofia” (Apêndice VIII), possibilita-se que “uma visão crítica do que aconteceu [...] e a partir disso [...] colocar questões filosóficas” (Idem). Desta forma, a Filosofia não é sobre “embolar teorias e tentar resolver problemas” (Apêndice VIII), mas sim geração de “possibilidades de se reelaborar questões que já foram feitas [...] para ser recolocadas no presente” (Idem).

Elucida-se, conforme anteriormente mencionado sobre o “perigo” do historicismo, que uma problematização em relação à proximidade da disciplina de História com a disciplina Filosofia ocorra, para que seja contemplada em uma didática que, conforme Lima (2007), possua a “força” de um ensino que tem a história da filosofia como norteadora na prática docente. Segundo Gramsci (1978, p.13) “não se pode separar a filosofia da História da Filosofia”, pois não é possível “ter uma concepção do mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade” (idem, p.13). Ou seja, é preciso considerar uma história da filosofia ensinada dialeticamente e não cronologicamente. Conforme esclarece Almeida Jr. (2011, p.45), realizar uma distinção entre a importância da historicidade e a redução do “ensino de Filosofia ao *historicismo*” é fundamental, pois,

No ensino da filosofia dedicado a não informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas **a formá-lo culturalmente**, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento [...] é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo sem o saber”) (GRAMSCI, 2001, p.119) [grifos meus]

Resgata-se aqui as discussões anteriores sobre a inserção da história da filosofia nas aulas de Filosofia, isto porque, para Girotti (2012, p.41) “ao invés de reduzir a polos alternativos ‘eu’ e história”, o ensino/aprendizagem de Filosofia poderia ser “aberto à intersubjetividade, à relação entre as duas polaridades, fazendo com que a história ganhe um sentido pessoal”. Desta forma, “o horizonte cultural da disciplina seria melhor especificado, ensinando os jovens a fazerem perguntas, inclusive de si mesmos” (Idem, p.41) – reflexão/argumentação – e, assim, “andaríamos diretamente à essência do ensino da filosofia, como *introdução ao filosofar*, ou seja, *ao confilosofar*” (Idem, p.41) – atitude filosófica.

Nesse sentido, se o/a estudante apreende por meio da significação, na qual os conteúdos/temáticas sejam conectados com sua cotidianidade, a intencionalidade docente exposta será vivenciada na prática da Filosofia. Ou seja, apenas por meio da significação e absorção da importância de *ser ativo* que a tomada de consciência – formação do pensamento crítico – ocorrerá e tais aprendizados serão percebidos/demonstrados nas ações da vida cotidiana, pois, esta “não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais” (HELLER, 1970, p.39). Para Heller (1970, p.37), “deve-se afirmar, antes de mais nada, que a alienação é *sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade*”. Nesse sentido,

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1978, p.21).

É na contextualização da história da filosofia, que a compreensão crítica perpassa. Nenhum conteúdo possui significado sozinho, é nas relações que as significações são obtidas e firmadas. Por fim, a Filosofia não deve ser confundida com a disciplina de História, ela não é *apenas* história da filosofia, ela o é também. Que a “experiência de afecção e a virada na relação de aprender e de ensinar, uma fortuita saída para os limites e possibilidades atualmente encontrados na tarefa de ensinar filosofia” (ROSA, 2013, p.154).

4.2.5 Desenvolvimento sujeitos cidadãos e preparação para o mercado de trabalho

O último ponto de análise refere-se ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos e, problematizando a relação deste com a preparação para o mercado de trabalho. A Filosofia “é a disciplina-base para a preparação da cidadania participativa, consciente e responsável” (Apêndice II), pois, um sujeito ao formar-se enquanto cidadão, constrói a “consciência

da situação na qual se encontra” (Idem) e, assim, saberá “projetar-se no mundo de forma responsável, o que engendra este em sua comunidade e o põe como partícipe de seu destino” (Apêndice II).

Por vezes, infelizmente, a formalização da filosofia no âmbito das escolas, reafirma “a *transmissão de conteúdos em série*, os quais visavam levar ao aluno o máximo de informação” (ROSA, 2013, p.146), e assim, estes teriam “um conjunto de saberes filosóficos supostamente suficientes para promover a cidadania e, ao mesmo tempo, integrá-lo à sociedade” (Idem, p.146), sem que necessariamente, o pensamento filosófico seja desenvolvido/instigado.

A intencionalidade docente, que se propõe a realizar contribuições para/com o aluno a fim de que “ele consiga compreender o mundo, compreender o mundo onde ele vive, compreender o que tá no seu meio, para que ele não se aliene” (Apêndice V) integra o ideal de desenvolvimento dos sujeitos enquanto cidadãos. No entanto, questiona-se como este ocorrerá se, por vezes, a Filosofia é compreendida como aquela que possui como objetivo “ajudar o aluno [...] porque hoje o mercado de trabalho não quer pegar aquele aluno cru e ensinar ele, não, ele quer pegar o aluno já sabendo” (Apêndice VI). Compreende-se que os saberes que o mercado de trabalho (em uma sociedade capitalista) “exige” não são os mesmos que os saberes que permeiam o desenvolvimento enquanto cidadãos e, da própria cidadania, por esta ser inseparável do espaço público³⁹.

Para tanto, cita-se aqui uma colocação de Konder (1992) que discute essa preocupação docente em relação ao mercado de trabalho, visto que este não deve ser um objetivo da disciplina de Filosofia.

Na medida em que a burguesia passa a dispor dos instrumentos imprescindíveis para estruturar o modo de produção capitalista, o saber que serve à produção material passa a merecer um apreço que vai deixando e ser dado aos saberes mais ou menos “improdutivos”, ligados a atividades economicamente pouco justificáveis [...]. Para o autor de *A riqueza das nações, a poiesis* é, sem dúvida, preferível à *praxis* [...] (KONDER, 1992, p.102)

³⁹ Para uma maior compreensão acerca do conceito de espaço público: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

Nesse sentido, a importância da clareza das intencionalidades docentes na/dá Filosofia, ainda que sob a perspectiva de lecionar para sujeitos que serão futuros proletariados (e, inclusive, por vezes, já se encontram inseridos no mercado de trabalho), pode ser compreendida na citação abaixo. Pois,

o que Marx nos diz é que **o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis**. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social garante por si só sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa **consciência é justamente a filosofia**; mais exatamente, **sua filosofia**. Filosofia e proletariado se encontram em unidade indissolúvel. ‘Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas *materiais*, o proletariado tem na filosofia suas armas *espirituais*’. **Sem o proletariado, a filosofia não sai de si mesma e graças a ele, realiza-se [...]. O proletariado, por sua vez, não poderia emancipar-se sem a filosofia**; ela é o instrumento, a arma espiritual e teórica de sua libertação (VÁZQUEZ, 2007, p.118) [grifos meus]

Portanto, “não é só uma mera passagem de conteúdo pra cumprir uma meta que foi passada pela coordenação pedagógica ou pelos livros, [...] um conteúdo pronto e acabado que deve ser depositado na cabeça de um aluno” (Apêndice VIII), mas sim “fazer com que eles questionem junto com a aula inteira, não ser apenas um monólogo⁴⁰ em que o professor fala e os estudantes ouvem, mas que seja uma construção em conjunto” (Apêndice VIII). Sobre os conteúdos, Tomazetti e Benetti (2012, p.1034) esclarecem que “a tarefa do professor não é apenas de ‘transmiti-lo’, ‘apresentá-lo’ aos alunos, mas acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação”. Os conteúdos podem ser considerados como “aquilo que constitui uma disciplina, no caso da Filosofia pode ser: sua história, seus conceitos, seus filósofos e suas filosofias, seus problemas, sua atitude própria de pensamento” (Idem, p.1033).

⁴⁰ “[...] em nossas universidades, uma formação ainda pautada pelo monólogo do professor, pela escuta por parte dos alunos e, conseqüentemente, pela desconsideração da experiência de pensamento do outro no contexto da sala de aula. Tal maneira de formar os futuros professores de Filosofia não os deixam instigados a ousar e a apostar em possibilidades de ensino que deem conta das atuais demandas feitas ao ensino contemporâneo” (TOMAZETTI, E.M; BENETTI, C.C, 2012, p.1030).

Em sentido amplo, tudo isso corresponde ao que o professor pode “ensinar aos alunos”, pois não bastaria trazer os conceitos, sem os problemas que os suscitaram; não bastaria trazer a história da Filosofia, sem reconstruir os problemas e os conceitos que a constituem e sem instigar e desafiar os alunos a desenvolverem a capacidade de interrogar-se e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Tal compreensão tem apontado para a ideia de que os problemas filosóficos são primordiais, e devem ser tratados em uma aula na qual o pano de fundo da história não fica ausente e o próprio aluno é desafiado a experimentar pensar com os colegas e com o professor (TOMAZETTI, E.M; BENETTI, C.C, 2012, p.1033-1034)

Nesse sentido, o principal objetivo “seria fazer com que essa questão [...], faça parte ou seja desperta pelo próprio estudante” (Apêndice VIII), que estes/estas estudantes possam ser “sensibilizados para emitir opiniões e a partir disso estudar argumento e outras teorias que compõe toda essa questão filosófica que foi formada por todo o tempo, toda historicidade” (Apêndice VIII). Esta sensibilização e, reconhecer que a voz de cada sujeito importa, é reafirmar que estes são cidadãos reais, que não apenas estão presentes no espaço público, mas sim que são estes que o constrói. Reconhecer e ser parte da historicidade, na construção comum da cidadania, é problematizar/contextualizar criticamente o mercado de trabalho.

Em alguns momentos, é possível perceber por meio das aulas de Filosofia uma ausência da “noção de cidadania e nem sempre se questionam enquanto sujeitos mesmo” (Apêndice IV). Ainda que os alunos tenham uma “facilidade maior pra poder entender e até pra se interessar, quando conseguem encontrar uma relação de utilidade” (Apêndice IV), problematiza-se no sentido de que a Filosofia e os sujeitos que a integram “não podem só se basear no que é útil para aprender” (Apêndice IV). No entanto, esta relação de utilidade pode ser positiva “pra começar a chamar a atenção” (Apêndice IV), para que assim, os/as estudantes possam construir um interesse maior nas aulas de Filosofia.

A função social e política da Filosofia, está contida nas contribuições para que os sujeitos que a integram no contexto do Ensino Médio possam se reconhecer enquanto “cidadão político e enquanto um sujeito ativo” (Apêndice IV), visto que “você se reconhecer enquanto político, enquanto cidadão, entender o que é política e cidadania, e se tornar alguém ativo, ser protagonista dentro da história e não só um ser passivo” (Apêndice IV).

Nesse sentido, a função/busca da Filosofia, dentro da escola no nível médio, é “fazer com que o aluno tenha essa compreensão do mundo em que vive [...] no entendimento de respeito, de tentar eliminar preconceitos” (Apêndice V). Acredita-se que, ao realizar tais funções dentro da escola, estas poderão também ser realizadas fora, pois “não adianta você ter o conhecimento específico da filosofia, de um determinado filósofo, de um determinado pensador, se você não consegue colocar aquilo na sua prática, no seu dia a dia” (Apêndice V). Nesse sentido, é a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da disciplina de Filosofia que o aluno terá “uma relação social, uma convivência social respeitosa, harmoniosa, ética acima de tudo” (Idem), para que a inserção e participação ativa no mundo ocorra de forma esclarecida e problematizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Engana-se quem acredita que a pesquisa em educação é um caminho fácil a ser percorrido. Não é. Não apenas teoricamente, mas também em sua realização prática, a pesquisa em educação é um caminho árduo para se conseguir cumprir. Esse caminho árduo foi iniciado quando se propôs a não situar a disciplina de Filosofia e, sequer qualquer outra disciplina, como responsável pela “transformação social”, por, compreender que não há como uma pesquisa, por si só, realizar mudança. Afinal, é a mudança *existencial* dos sujeitos que transformam o mundo. A Filosofia, portanto, é situada por meio da intencionalidade docente, reconhecendo que esta é *um dos* meios pelos quais a mudança caminhará.

Conforme esclarece Kosik (1976), em tal (e em cada) modificação o “sujeito do indivíduo desperta para as *próprias* potencialidades e as escolhe” (p.90), portanto, “não muda o mundo, mas muda a *própria* posição do mundo” (p.90). Desta forma, teve-se com o intuito contribuir para que, a partir das contribuições que a Filosofia carrega em sua especificidade enquanto disciplina integrante do currículo do Ensino Médio, os sujeitos de pesquisa – professores de Filosofia no Ensino Médio – o despertar para que a modificação existencial não seja “uma transformação revolucionária do mundo” (KOSIK, 1976, p.90), mas sim que ela seja “o *drama individual de cada um no mundo*” (Idem, p.90). Tal intuito se baseia na compreensão de que os professores são “elementos fundamentais no processo de educação das novas gerações” (SCHLESENER, 2013, s/p) e, portanto, “precisariam ter clareza das condições políticas que movem a sociedade” (Idem, 2013) e “somente assim poderiam se tornar agentes de transformação, capazes de questionar os mecanismos de dominação e de conformismo que predominam na sociedade capitalista” (Idem, 2013). No entanto, mais uma vez esclarece-se que, assim como não é intuito desta pesquisa responsabilizar a Filosofia, também não o é responsabilizar os docentes. É intuito problematizar as intencionalidades docentes presentes na Filosofia e, assim, a partir dos instrumentos de pesquisa e as análises realizadas, situar como a pesquisa realizada pode ser observada em outros contextos.

Desta forma, por meio da compreensão dos processos decorrentes do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, realizou-se um debate entre a produção teórica aqui referenciada e a intencionalidade docente do professor de Filosofia. Compreendeu-se que o senso comum poderá ser superado por meio da reflexão/argumentação acerca da realidade social e política, sendo que esta, é regida pelo pensamento crítico e são processos, portanto, que ocorrem de forma não linear. A intencionalidade docente articula a “fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação” (FAVARETTO, 1993, p.97) e contribui assim, na construção da autonomia e liberdade ⁴¹ dos/das estudantes. Conforme colocado anteriormente, “a formação dessa consciência se traduziria em autonomia política e histórica” (SCHLESENER, 2013, s/p).

A mudança de concepção e a construção da criticidade ocorrem gradativamente para os sujeitos, posto que, os/as estudantes passam dez anos (pré-escola ao Ensino Fundamental) sendo parte de um sistema educacional que não contempla a Filosofia como disciplina específica. Portanto, não há possibilidade de culpabilização sob o professor de Filosofia no Ensino Médio, que consiga em apenas três anos, a responsabilidade de que o pensamento filosófico, o saber filosófico, sejam apreendidos. Afinal, “o ensinar e o aprender deslocam-se, misturam-se, pois o que está em jogo é a experiência de pensamento filosófico dos sujeitos envolvidos na e com a aula” (TOMAZETTI, E.M; BENETTI, C.C, 2012, p.1034).

Portanto, conforme foi dissertado em um dos capítulos desta pesquisa, “pode-se apenas repetir: a filosofia – a filosofia radical – deve transformar-se em práxis para que a práxis se torne teórica”. Dessa forma, o/a estudante não apenas apreenderia a resposta do filósofo, como também conseguiria formular a própria resposta criticamente, filosoficamente, sem que assim, haja uma simples memorização dos conteúdos. Uma sugestão didática seria, portanto, a de realizar discussões que apresentassem primeiro o momento histórico e, após a análise por parte dos/das estudantes, o docente lhes apresentasse quais análises feitas pelos filósofos se aproximam ou se distinguem das ali elaboradas. Compreende-se que a aprendizagem é

⁴¹ “A filosofia radical não crê na redenção; a sua confiança está depositada unicamente na livre ação humana (HELLER, 1978, p. 155)”.

construída *com* e não *para*, sendo assim, há uma necessidade de que “a didática também saiba se reorganizar flexivelmente” (GIROTTI, 2012, p.45).

Ou seja,

ao lugar do manual, se escolha a palavra viva do filósofo, o seu documento textual; por meio disso, os estudantes poderão refletir filosoficamente atingindo uma consciência mais madura do próprio tempo, das próprias problemáticas, do novo horizonte que efetivamente poderá emergir com mais facilidade a partir da aprendizagem dos filósofos, e será esse tipo de ensino que dará uma resposta à pergunta que muitos estudantes se fazem: ‘pra que serve a filosofia?’ (GIROTTI, 2012, p. 42).

É (ou deveria ser), portanto, parte integrante da intencionalidade docente superar a ideia contida no lugar-comum de que as aulas de Filosofia sejam restringidas ao *explicar* – objetiva-se que não apenas a *compreensão* sobre o conteúdo seja estabelecida, mas também sua problematização de forma esclarecida/autônoma. A intenção do docente não é regida no explicar o “pensamento de filósofos e de sua histórica” (ROSA, 2013, p.147), mas sim que esta intenção também seja filosofia, que se alcance o pensamento e não apenas seja *sobre* o pensamento filosófico. Nesse sentido, as análises realizadas a partir das respostas obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa, reafirmam não só a importância da Filosofia enquanto disciplina, mas reafirmam também a importância de que esta esteja presente para além do Ensino Médio.

Portanto, esta pesquisa problematiza a perpetuação de uma Educação Básica que possui como intenção predominante o acesso ao Ensino Superior. Exclui-se, sob essa perspectiva, a especificidade da Filosofia (e, também de outras disciplinas, mas sendo esta o foco desta pesquisa é esta que será mencionada) e a reduz como mero instrumento que integra o currículo, mas não o pertence socialmente. Realizou-se essa problematização ante a intencionalidade docente, por meio da relação entre a teoria referenciada e as respostas obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa realizados.

Em um primeiro momento, a pesquisa possuía como objetivo investigar o ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio como

superação do estado social do sujeito. Mas, que sujeito seria esse? Não haveria possibilidade de investigar a superação do estado social, sem sequer saber se este está claro para os sujeitos. Portanto, nesses primeiros passos questionou-se se os sujeitos – compreendidos de forma ampla e generalizada nesse momento – se reconhecem enquanto sujeitos ativos, se há uma clareza da posição social em que estão inseridos e, por fim, se a investigação chegasse a negação destas, de qual maneira o ensino/aprendizagem de Filosofia poderia ser o meio pelo qual a conscientização do estado social se realizasse. Portanto, o segundo passo foi constatar que não há possibilidade de superação, sem que a compreensão seja estabelecida. O terceiro passo, foi compreender que a emancipação seria o melhor conceito, não a superação, pois esta poderia significar que a atual condição social do sujeito é negativa.

O quarto passo, foi definir qual seria o sujeito de pesquisa. Este, talvez tenha sido o passo mais árduo a se dar. Nesse primeiro momento, não conseguia-se definir apenas um sujeito para a pesquisa ter como foco, ou seja, considerava-se aluno e professor. Obviamente, não há como a relação de ensino/aprendizagem realizar apenas com um, porém, no âmbito da pesquisa, é preciso focar em apenas um sujeito, para que os objetivos possam ser alcançados. Permaneceu-se sem conseguir caminhar por um período significativo, em que a pesquisa foi escrita dissipando-se em dois sujeitos. Deu-se o quinto passo, ainda com um pé no passo anterior, mas já com a clareza de que sem a escolha de um sujeito de pesquisa, esta teria seu fim – por não possuir significação.

O segundo momento é, portanto, após a definição do sujeito de pesquisa: os professores de Filosofia no Ensino Médio. Afinal, compreendeu-se que não há possibilidade de investigar o processo de ensino/aprendizagem de Filosofia, sem que a intencionalidade docente fosse o foco de pesquisa. Estes passos foram menos árdus, pois havia um objetivo claro a ser alcançado.

As significações contidas no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, por meio da intencionalidade docente, foram então minuciosamente analisadas por meio – inicialmente – do levantamento e escolha das teorias que seriam abarcadas na pesquisa. Foram passos

rigorosos na busca para a escolha de referenciais teóricos que abrangiam a filosofia no âmbito da Filosofia e, principalmente, que reconhecessem a especificidade desta. O próximo passo, foi reconhecer que uma pesquisa se propõe a investigar a intencionalidade docente, não poderia existir sem a voz do sujeito de pesquisa aparecesse. Portanto, foi nesse momento que reconheceu a importância de elaborar instrumentos de pesquisa direcionados para os professores de Filosofia no Ensino Médio – primeiro, com a elaboração e criação dos questionários e, após, com a realização das entrevistas.

O terceiro momento foi aquele com os passos mais demorados e cautelosos, pois, tinha-se muito material “nas mãos” (teórico e empírico) e não poderiam ser utilizados de qualquer maneira. Foram passos que, em muitos momentos, a maior vontade era de que o próximo passo levasse a um abismo e, assim, não haveriam erros. No entanto, não existiu nenhum abismo e, por mais complicados que tenham sido, foram realizados de modo que as análises fossem realizadas singularmente e, ao mesmo tempo, que tal singularidade pudesse ser reconhecida em outros contextos. Primeiro, esmiuçou-se cada instrumento de pesquisa, neste, erroneamente, analisou-se as entrevistas sem que os questionários fossem parte integrante e igualmente importante das análises – obviamente foi dado um tombo nesse momento. Ao erguer-se, esmiuçou-se de modo a abranger ambos os instrumentos de pesquisa, analisando-os por meio de pontos de análise – relacionando-os teoricamente. Estes foram os últimos passos desta pesquisa.

Conforme inicialmente, a pesquisa em educação é árdua, mas consegue gerar nos sujeitos, um reconhecimento do trabalho realizado – aqui, o da prática docente. Ainda que clichê, é a partir da pesquisa em educação que há a documentação da relação entre teoria e prática. Por fim, conseguiu-se terminar o caminho desta pesquisa, mas aquilo que ela gerou não possui término – é fluido –, compreendendo-se que este foi apenas um dos caminhos em relação a intencionalidade docente no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio e que, nesse sentido, almeja-se que outros passos sejam dados a partir desta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, J.B. Fundamentos teórico-metodológico do ensino de Filosofia. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 01, p.39-50, jan./jun., 2011.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CARUJO, Carlos. Pensar o socialismo hoje: Gramsci, o intelectual orgânico. **Revista Vírus**: Lisboa, Portugal, n.06, nov., 2014. Disponível em: <<http://www.bloco.org/media/virus6.pdf>>. Acesso 13 dez. 2015.
- CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos de memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista Fac. Educ.**, São Paulo, v.19, n.1, p.97-102, jan/jun., 1993.
- FERREIRA, Jorge C. F. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação – BOCC**, 2003.
- GIROTTI, Armando. Didáticas, Metodologias e Experiências a respeito do Ensino da Filosofia no Ensino Médio. **Revistas Linhas**: Florianópolis, v.13, n.01, p. 40-72, jan./jun. 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. 3. ed. Rio de Janeiro, 1978.
- _____. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao Estudo da Filosofia. In: _____. **Caderno do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.81-226.
- _____. **Escritos políticos**: volume 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- GUIMARÃES, Gleny T. D. Cotidiano e cotidianidade: o limite tênue entre os reflexos da teoria e senso comum. In: _____ (org.). **Aspectos da teoria do**

cotidiano: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.27-35.

HELLER, Agnes. **Filosofia Radical**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

_____. **O Cotidiano e a História**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia:** Pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

KEIM, Ernesto J. Princípios essenciais na obra freiriana e a educação inter-étnica da emancipação e humanização. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, 2012.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. O Nascimento do Saber Científico. In: _____. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p.11-49.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIMA, M. A. C. Caminhos Críticos no Processo Ensino-Aprendizagem em Filosofia. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.7, n.22, p.195-210, set./dez. 2007.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir (org.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Teses sobre Feuerbach**, 1845 Edição Ridendo Castigat Mores, RocketEdition. Disponível em: <http://www.jahr.org> ou <http://www.ebooksbrasil.com>. Acesso em: 23 abril 2014

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política.** Curitiba. 188 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2014.

NETO, Odorico F. C. *et al.* Gramsci, o percurso da filosofia da práxis e a formação dos profissionais da educação. **Revista Panorâmica On-Line.** Barra do Garças-MT, v.14, p.143-150, jul., 2013.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: _____. Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p.17-26.

PATTO, Maria Helena S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas:** São Paulo, v.16, p.119-141, 1998.

RICHTER, Leonice M. Clássico Marxista: “Dialética do Concreto”. Revista Educação e Políticas em Debate, v.1, n.1, jan./jul., 2012, p.236-248.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia no Ensino Médio e seu Professor: algumas reflexões. **Revista Educação,** v.27, n02, 2002, p.69-75.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, n.37, p.1027-1043, set./dez., 2012.

ROSA, S. M. Aprendizagem filosófica, signos e afecções. **Filogenese,** vol.6, n.1, 2013. UNESP: Marília.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHLESENER, Anita H. Hegemonia e Cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. UNESP, **Revista Novos Rumos,** v. 50, n. 2, 2013.

SEVERINO, Antônio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista,** Marília, v. 12, n.1, p.81-96, jan/jun., 2011.

SILVA, Fabiany C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar,** Curitiba, n.28, p.201-216, 2006, Editora UFPR.

SILVA, Franklin L. Por que filosofia no segundo grau. **Estudos Avançados,** v.6, n.14, São Paulo, jan/abr., 1992.

SILVA, L. E. Sociedade, Política e Cultura em Gramsci. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v.02, n. 03, 2010, p.97-104.

SILVEIRA, R.J.T. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 01, p.139-154, jan/jun, 2011.

SPADA, V.; CARMINATI, C. As propostas curriculares dos estados brasileiros versus as orientações curriculares para o Ensino Médio. **22 Seminário de Iniciação Científica da Universidade do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2012.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio**. Curitiba, 197 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WAUTIER, Anne M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n.9, jan/jun., 2003, p.174-214.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

"O ensino/aprendizagem de Filosofia para a compreensão do estado social pelo sujeito"

Questionário formulado para professoras e professores de Filosofia no Ensino Médio, como parte integrante da dissertação da mestranda e bolsista CAPES, Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini, da Universidade Federal do Paraná - UFPR/PPGE, sob orientação do Professor Geraldo Balduino Horn.

Ao responder as perguntas deste questionário, você declara estar cientes que as respostas obtidas serão analisadas e utilizadas para a escrita da dissertação.

***Obrigatório**

Idade *

- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ 26 a 35 anos
- ☐ 35 a 45 anos
- ☐ 45 a 55 anos
- ☐ 55 anos ou mais

Sua graduação foi realizada em qual Universidade? *

- ☐ Universidade Pública - Presencial
- ☐ Universidade Pública - A distância
- ☐ Universidade Particular - Presencial
- ☐ Universidade Particular - A distância
- ☐ Outro:

Em qual Universidade? *

Qual a sua formação? *

- ☐ Licenciatura em Filosofia - Graduação
☐ Licenciatura em Filosofia - Especialização
☐ Licenciatura em Filosofia - Mestrado
☐ Licenciatura em Filosofia - Doutorado
☐ Bacharelado em Filosofia - Graduação
☐ Bacharelado em Filosofia - Especialização
☐ Bacharelado em Filosofia - Mestrado
☐ Bacharelado em Filosofia - Doutorado
☐ Dupla Habilitação - Graduação
☐ Dupla Habilitação - Especialização
☐ Dupla Habilitação - Mestrado
☐ Dupla Habilitação - Doutorado
☐ Outro:

Há quanto tempo leciona Filosofia no Ensino Médio? *

- ☐ Menos de 01 ano.
☐ 02 a 05 anos
☐ 06 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 15 anos ou mais.
☐ Ainda não leciono Filosofia no Ensino Médio (caso marque essa opção, favor escrever em "Outro" para qual etapa você leciona Filosofia).
☐ Outro:

Atua em: *

- ☐ Escola/Colégio Particular
☐ Escola/Colégio Público
☐ Escola/Colégio Particular e Público

Qual o Estado de atuação? *

- ☐ (AC) Acre
☐ (AL) Alagoas
☐ (AP) Amapá
☐ (AM) Amazonas
☐ (BA) Bahia
☐ (CE) Ceará
☐ (DF) Distrito Federal
☐ (ES) Espírito Santo
☐ (GO) Goiás
☐ (MA) Maranhão
☐ (MT) Mato Grosso
☐ (MS) Mato Grosso do Sul
☐ (MG) Minas Gerais
☐ (PA) Pará
☐ (PB) Paraíba
☐ (PR) Paraná
☐ (PE) Pernambuco
☐ (PI) PiauÍ
☐ (RJ) Rio de Janeiro
☐ (RN) Rio Grande do Norte
☐ (RS) Rio Grande do Sul
☐ (RO) Rondônia
☐ (RR) Roraima
☐ (SC) Santa Catarina
☐ (SP) São Paulo
☐ (SE) Sergipe
☐ (TO) Tocantins

Você utiliza Livro Didático em suas aulas? *

Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : filosofia : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

- ☐ Filosofando - Introdução à Filosofia (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins)
☐ Filosofia: Experiência do Pensamento (Sílvia Gallo)
☐ Filosofia: Por uma Inteligência da Complexidade (Celito Meier)
☐ Fundamentos da Filosofia (Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes)
☐ Iniciação à Filosofia (Marilena Chauí)
☐ Outro:

A seleção dos conteúdos que compõem os Planos de Aula, ocorre a partir dos problemas que os estudantes enfrentam ou por meio dos livros didáticos/documentos oficiais? Por que? *

Qual a proximidade dos conteúdos em Filosofia com as cotidianidades* dos estudantes? *

Conceito apresentado por Agnes Heller.

- ☐ Não há proximidade.
☐ Não conheço esse conceito.
☐ Há proximidade relativa.
☐ Há proximidade média.
☐ Há proximidade alta.
☐ Outro:

Quais são os motivos que levam a considerar que ocorre essa proximidade? *

Considera que a história da filosofia norteia a sua prática docente? Por que? *

Quais são os motivos que levam a considerar que ocorre essa proximidade? *

Considera que a história da filosofia norteia a sua prática docente? Por que? *

Quais são os recursos didáticos utilizados nas aulas? Quais os motivos principais destas escolhas? *

Quais são os objetivos contidos na sua prática docente? *

Quais são as intencionalidades na sua prática docente? *

No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina? *

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

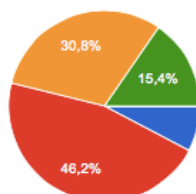
APÊNDICE II – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO

13 respostas

[Visualizar todas as respostas](#)
[Publicar análise](#)

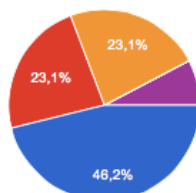
Resumo

Idade



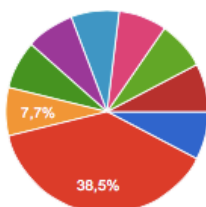
20 a 25 anos	1	7.7%
26 a 35 anos	6	46.2%
35 a 45 anos	4	30.8%
45 a 55 anos	2	15.4%
55 anos ou mais	0	0%

Sua graduação foi realizada em qual Universidade?



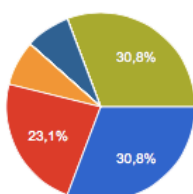
Universidade Pública - Presencial	6	46.2%
Universidade Pública - A distância	3	23.1%
Universidade Particular - Presencial	3	23.1%
Universidade Particular - A distância	0	0%
Outros	1	7.7%

Em qual Universidade?



Centro Universitário Fundação Santo André	1	7.7%
UFSC	5	38.5%
UNIOESTE	1	7.7%
Universidade de Évora - Portugal	1	7.7%
UNICERP	1	7.7%
UFPR	1	7.7%
UEL	1	7.7%
UPF	1	7.7%
UNISUL	1	7.7%

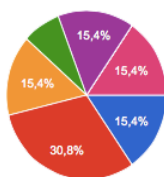
Qual a sua formação?



Licenciatura em Filosofia - Graduação	4	30.8%
Licenciatura em Filosofia - Especialização	3	23.1%
Licenciatura em Filosofia - Mestrado	1	7.7%
Licenciatura em Filosofia - Doutorado	0	0%
Bacharelado em Filosofia - Graduação	0	0%
Bacharelado em Filosofia - Especialização	0	0%
Bacharelado em Filosofia - Mestrado	0	0%
Bacharelado em Filosofia - Doutorado	0	0%
Dupla Habilitação - Graduação	0	0%
Dupla Habilitação - Especialização	1	7.7%
Dupla Habilitação - Mestrado	0	0%
Dupla Habilitação - Doutorado	0	0%
Outros	4	30.8%

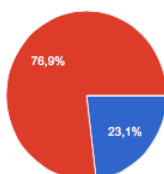
Ciências Sociais (01) – Letras (01) - Licenciatura em Sociologia (02)

Há quanto tempo leciona Filosofia no Ensino Médio?



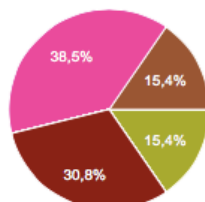
Menos de 01 ano.	2	15.4%
02 a 05 anos	4	30.8%
06 a 10 anos	2	15.4%
11 a 15 anos	1	7.7%
15 anos ou mais.	2	15.4%
Ainda não leciona Filosofia no Ensino Médio (caso marque essa opção, favor escrever em "Outro" para qual etapa você leciona Filosofia).	0	0%
Outros	2	15.4%

Atua em:



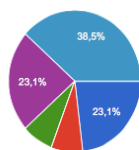
Escola/Colégio Particular	3	23.1%
Escola/Colégio Público	10	76.9%
Escola/Colégio Particular e Público	0	0%

Qual o Estado de atuação?



(AC) Acre	0	0%
(AL) Alagoas	0	0%
(AP) Amapá	0	0%
(AM) Amazonas	0	0%
(BA) Bahia	0	0%
(CE) Ceará	0	0%
(DF) Distrito Federal	0	0%
(ES) Espírito Santo	0	0%
(GO) Goiás	0	0%
(MA) Maranhão	0	0%
(MT) Mato Grosso	0	0%
(MS) Mato Grosso do Sul	0	0%
(MG) Minas Gerais	2	15.4%
(PA) Pará	0	0%
(PB) Paraíba	0	0%
(PR) Paraná	4	30.8%
(PE) Pernambuco	0	0%
(PI) Piauí	0	0%
(RJ) Rio de Janeiro	0	0%
(RN) Rio Grande do Norte	0	0%
(RS) Rio Grande do Sul	0	0%
(RO) Rondônia	0	0%
(RR) Roraima	0	0%
(SC) Santa Catarina	5	38.5%
(SP) São Paulo	2	15.4%
(SE) Sergipe	0	0%
(TO) Tocantins	0	0%

Você utiliza Livro Didático em suas aulas?



Filosofando - Introdução à Filosofia (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins)	3	23.1%
Filosofia: Experiência do Pensamento (Sílvia Gallo)	1	7.7%
Filosofia: Por uma Inteligência da Complexidade (Celso Meier)	0	0%
Fundamentos da Filosofia (Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes)	1	7.7%
Iniciação à Filosofia (Marilena Chauí)	3	23.1%
Outros	5	38.5%

Utilizo o Filosofando, o Fundamentos de filosofia e o Convite à filosofia.
50 lições
Apostilas e livros pessoais
Utilizava livros diversos de base para preparação de material para entregar aos alunos. O único livro didático que usei foi o Explicando filosofia com arte, do Feitosa
Apostila COC

A seleção dos conteúdos que compõem os Planos de Aula, ocorre a partir dos problemas que os estudantes enfrentam ou por meio dos livros didáticos/documentos oficiais? Por que?

Documentos Oficiais (como o caderno do aluno fornecido pela SEE) pois é uma exigência que será cobrado nas avaliações externas, como o ENEM por exemplo.
A seleção ocorre a partir da construção de oficinas de aprendizagem que têm como objetivo principal responder a um desafio. A partir do desafio selecionamos os conteúdos.
Por meio dos documentos oficiais a pensar no Exame Nacional que os alunos se poderão propor no final do 11º ano.
Sim
Sim contempla situações reais.
Sim contempla situações reais.
Ambos. Porque meu objetivo era tornar os conteúdos "obrigatórios" significativos aos estudantes, de modo que, muitas vezes, um determinado assunto era explorado no âmbito de suas vivências, embora sempre houve relação com alguma teoria filosófica.

Dos problemas, a apropriação dos conteúdos ocorre de maneira mais natural e o entendimento de prática mais teoria ficam mais interessantes para a memorização e crítica.

Livros

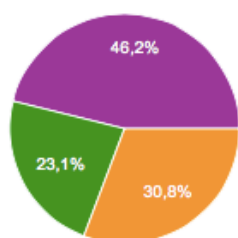
Problemas, temas, autores, textos e livros didáticos

Os dois. Temos os conteúdos estruturantes que norteiam, mas há os problemas individuais que se assemelham aos problemas tratados pelos filósofos no decorrer da história humana.

Por meio das apostilas. É necessário abordar os temas que provavelmente serão abordados nas provas do ENEM ou dos vestibulares.

Geralmente pelo livro didático e quando necessário adapta-se o conteúdo aos problemas apresentados pelos alunos.

Qual a proximidade dos conteúdos em Filosofia com as cotidianidades* dos estudantes?



Não há proximidade.	0	0%
Não conheço esse conceito.	0	0%
Há proximidade relativa.	4	30.8%
Há proximidade média.	3	23.1%
Há proximidade alta.	6	46.2%
Outros	0	0%

Quais são os motivos que levam a considerar que ocorre essa proximidade?

por tratar de comportamentos, ética, moral, religião, desigualdade, política entre outros, fazemos um paralelo com seu próprio indivíduo em sociedade.

Procuramos sempre relacionar o conteúdo com alguma atualidade, realidade ou problema atual.

Orientados através de situações-problema os alunos identificam-se com as problemáticas que surgem.

Desejo de ir além nas reflexões

É sobre agir das pessoas a vida em sociedade e todas as relações nela.

É sobre agir das pessoas a vida em sociedade e todas as relações nela.

Bom, lecionar implica participar da formação de existentes humanos. Estes, vivem. E viver implica em um processo constante de reflexão acerca de si, dos outros e do mundo. Ora, a reflexão filosófica pode ocorrer o tempo todo. O diferencial das aulas de filosofia na vida das pessoas é tornar essa reflexão mais profunda e rigorosa, explicitando todo um espectro de implicações a cada vez em que algo é posto em questão (por exemplo, respondendo às questões: "por que isso é belo?", "como isso vale universalmente?", "por isso é correto ou bom?", "essa argumentação faz sentido?", etc.).

Quando questionam, fazem brincadeiras na semana seguinte...

tento relacionar os problemas filosóficos ao cotidiano

Os problemas filosóficos existem no cotidiano, é o olhar do filósofo que o torna filosófico

Os anseios e angústias do ser humano, assim como as alegrias, são as

mesmas, mudam apenas o meio de consegui-los. E isso já é também um problema filosófico.

Procuro fazer com que essa proximidade ocorra.

A possibilidade de contextualizar, exemplificar.

Considera que a história da filosofia norteia a sua prática docente? Por que?

considero parcialmente,
Sim. A história da filosofia é uma base para a construção do pensamento filosófico, porém, não é o objetivo principal.
Norteia em parte, mas a filosofia no ensino médio não deve ter por prioridade a história das ideias.
Sim, pois permite aliar o pensamento antigo com o moderno
Sim.e um eixo norteado de base inicial.
Sim.e um eixo norteado de base inicial.
Sim. Embora minhas aulas estejam no horizonte temático, ao tratar de uma determinada questão eu sempre aponto para como diferentes filósofos na história do pensamento ocidental conceberam essa mesma questão
Raramente, pois eles não tem noção histórica...
sim, pois os problemas filosóficos tratados estão na história da Filosofia, e para algumas séries seguimos cronologicamente os conteúdos dados
Sim, pois é uma caminho seguro para investigar problemas do cotidiano e que já foram objeto de estudo dos filósofos
Sim. Porque há uma estrutura em que me basear, mas não é fixa.
Sim. Porque, em primeiro lugar a apostila utilizada se fundamenta na história da filosofia e também por considerar as transformações sócio-históricas como base para o pensamento filosófico.
Não norteia mas é fundamental para atividades interdisciplinares.

Quais são os recursos didáticos utilizados nas aulas? Quais os motivos principais destas escolhas?

caderno do aluno, livro didático e textos jornalísticos da atualidade.
Três bibliografias diferentes durante as aulas (para pesquisa), multimídia (para projetar imagens, vídeos, esquemas, questões), músicas (associadas ao conteúdo que está sendo trabalhado) e o quadro (para anotações breves,

esquemas e orientações para as atividades).
Textos, diálogos criados pelo professor; imagens; filmes.
livros, data show, som, etc
livro didático. multimídia. música. tecnologia. O motivo é utilizar ferramenta distintas para o aluno aprender
livro didático. multimídia. música. tecnologia. O motivo é utilizar ferramenta distintas para o aluno aprender
Diversos recursos, gosto de explorar possibilidades no processo ensino-aprendizagem. No semestre em que lecionei utilizei fragmentos de texto, muita lousa e aula expositiva, exibição de um filme, muitos diálogos, obras de arte, fragmentos de notícias de jornais, trabalhos em grupo, questionários individuais e até mesmo um jogo de rpg. Penso ser relevante trabalhar com os estudantes incitando a reflexão filosófica a partir de experiências hermenêuticas. Assim, concebo a filosofia enquanto exercício do filosofar, de modo que os estudantes (tanto quanto possível) se sintam implicados, envolvidos, enquanto partícipes do que ocorre em sala de aula e, para isso, é preciso experimentações, as quais podem incitar o diálogo e a reflexão filosófica.
Livro, data show, quadro... pois necessitam visualizar para entender...
materiais audiovisuais, imagens, etc
Textos, vídeos, mapas conceituais, produção de vídeos, jornal, rádio: são mediações que dão autonomia ao estudante.
Livros, quadro negro, TV, Filmes, séries, revistas, HQ's. São elementos que trazem uma determinada problemática humana.
Vídeos e slides. Visualização
Filmes, músicas, ppt. Todos permitem uma problematização e compreensão do conteúdo.

Quais são os objetivos contidos na sua prática docente?

Levar o aluno a desenvolver pensamento crítico.
Trabalhar um pouco da história da filosofia, associar o conteúdo histórico com

a atualidade, possibilitar o pensamento crítico, questionador, bem como a autonomia e a criatividade.
Pôr os alunos a pensar e saberem fazê-lo de forma autônoma.
Diversos, mas o essencial é tentar ensinar com qualidade
Fazer a diferença na vida do meu dos meus alunos e
Fazer a diferença na vida do meu dos meus alunos e
1 Proporcionar experiências dialógicas e reflexivas; 2 Exercitar a reflexão filosófica acerca de conteúdos filosóficos a partir da relação com a própria vida dos estudantes; 3 Auxiliá-los na explicitação verbal de suas interpretações, de modo que possam sustentar seus argumentos
Crítica, emancipação
autonomia de pensamento para o aluno, e praticar filosofia, entender os porbelmas filosóficos
Desenvolver a atitude filosófica
Compreensão do todo humano: conhecimento, político, ético, vivencial, social, etc.
Contribuir para a reflexão dos jovens.
Estimular a curiosidade, o pensamento crítico a argumentação.

Quais são as intencionalidades na sua prática docente?

provocar reflexões, tira-los do senso comum
Desenvolver a criatividade, a autonomia, o respeito e a criticidade dos alunos.
Pensamento crítico
O aprendizado dos alunos é a intenção maior
ser uma exelente profissional e ajudar meus alunos na formação deles.
ser uma exelente profissional e ajudar meus alunos na formação deles.
1 Trazer a luz preconceitos históricos atuantes; 2 Incitar a abertura ao diálogo e entendimento com os demais, ainda que não se concorde com a postura do outro; 3 Ampliar a compreensão acerca das questões em jogo, onde a autocompreensão se encontra sempre implicada.

Desenvolvimento humano, discutir preconceitos
colaborar para um mundo melhor e mais esclarecido
Realizar a experiência do filosofar com jovens do ensino médio
Buscar o humano no adolescente e fazer com que ele compreenda o que é ser "Humano".
Levar o jovem a refletir sobre sua presença no mundo.
Estimular o pensamento crítico para compreensão da experiência vivida.

No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina?

fazer com os alunos compreender seu papel histórico e atual na sociedade. compreender para transformar.
A principal função social da filosofia é fazer com que o aluno se perceba como parte da sociedade e como alguém capacitado para analisá-la criticamente, de forma politizada e exercendo sua cidadania, tanto no que se refere aos seus deveres quanto aos seus direitos. Além disso, contribui para a visão do todo e da diversidade, aliado ao sentimento de respeito.
É a disciplina-base para a preparação da cidadania participativa, consciente e responsável.
Bem ampla a sua função social, mas elevar o pensamento e o senso crítico dos alunos
Ser uma disciplina que oportunize mudanças de pensamento de ação e reflexão
Ser uma disciplina que oportunize mudanças de pensamento de ação e reflexão
Acredito que a filosofia serve de impulso a um processo autorreflexivo que abre ao estudante a oportunidade de efetuar os seus potenciais próprios a partir da disposição de se expor ao risco de perder as certezas que vinham orientando seu modo de viver, de se relacionar com os outros e com o mundo (o que uma experiência hermenêutica torna possível). Por isso, mais do que formar 'cidadãos modelos', que correspondam a algum ideal contrário às

potencialidades próprias de cada indivíduo; mais do que se preocupar em formar pessoas 'autônomas', que saibam aplicar conhecimentos como técnicas que lhes foram transmitidas, inserindo-as no sistema econômico-político-social; a filosofia, em seu legítimo caráter filosófico, pode promover reflexões dialógicas que abram possibilidades de pensamento e ação aos estudantes para além do que está em vigência. Assim, mais do que um acúmulo intelectual de conhecimentos dados, o estudante de filosofia entende que interpretar textos e temas filosóficos implica em se apropriar deles, notando a relevância prática de se pensar, a cada vez, as questões significativas para si e de interesse para a comunidade humana, ainda que disso decorra a subversão de normas estabelecidas. Pois formar-se um cidadão implica ter consciência da situação na qual se encontra e saber projetar-se no mundo de forma responsável, o que engendra este em sua comunidade e o põe como partícipe de seu destino.

Enorme, mostra a complexidade das relações humanas e a necessidade de aprofundar essa visão...

serve para tentar tirar os alunos desse terrível labirinto escuro da ignorância

Possibilitar aos jovens repensar a vida cotidiana para além de sua repetição obviada e banalidade.

Transformação de pensamento, abertura de imaginação, tolerância quanto ao outro.

Fazer com que as pessoas possam compreender melhor sua existência sócio-histórica..

Acredito que a filosofia não tenha uma função social específica ou diferenciada das demais, é necessário pensar na função social da escola que está vinculada aos interesses do Estado.

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Segundo a Resolução brasileira sobre pesquisas envolvendo seres humanos – Resolução CNS nº 466/2012 item IV, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador deve observar o seguinte disposto:

O TCLE deve ser redigido em forma de carta convite, onde deve ser esclarecido, **em linguagem clara e acessível aos participante da pesquisa**, os procedimentos, direitos e garantias assegurados a este para que, ao final, declare, de livre e espontânea vontade, que está de acordo com a participação na pesquisa (vide Resolução CNS 466/12).

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio”**, desenvolvida por Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini, mestranda na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob orientação do Professor Geraldo Balduino Horn. O objetivo central do estudo é o de compreender as intencionalidades contidas na prática docente do/da professor/professora de Filosofia no Ensino Médio.

O convite a sua participação, se deve ao critério de inclusão ser o de realizar a pesquisa com docentes que atuaram nos últimos três anos lecionando Filosofia no Ensino Médio. Sua participação é muito importante e é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desistir desta.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. No entanto, como toda pesquisa, há risco direto ou indireto de identificação do participante, mesmo que seja utilizado um codinome durante a menção.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista (que consta ao final deste Termo) à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a).

ATENÇÃO: caso a gravação seja condição à participação, o uso desse recurso deve estar claro no termo. Caso o participante tenha a prerrogativa de aceitar ou não a gravação da entrevista, deve ser inserido ao final do termo as opções para que o participante possa escolhê-la.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS 466/12.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para a pesquisa em ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio.

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores e, caso ocorra qualquer tipo de constrangimento/desconforto o entrevistado possui o direito de não responder a pergunta.

Os resultados serão utilizados na dissertação e poderão ser divulgados em eventos/congressos relativos à área, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos.

Ressalta-se que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência

integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

Este Termo de Consentimento Livre Esclarecido é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Roteiro:

Hoje, ____ de _____ de 201_, inicia-se a entrevista que irá compor a pesquisa intitulada “Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio”, com a participação voluntária do/da entrevistado/entrevistada _____ (codinome). Autoriza a gravação desta entrevista? A entrevista será composta pelas perguntas relacionadas abaixo e poderá, por ventura, ser acrescida de alguma outra pergunta durante o andamento da entrevista, caso se faça necessário o acréscimo.

1. A sua formação é em Filosofia? Licenciatura e/ou Bacharelado?
2. Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio?
3. Lecionou nos últimos três anos?
4. Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia?
5. Quais são os objetivos contidos na sua prática docente?
6. Quais são as intencionalidades na sua prática docente?
7. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina?

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente desta entrevista.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome legível do participante:

RG/CPF:

Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini

RG: 14659644 – SSP/MG

CPF: 100.012.516-51

**Contato com a pesquisadora responsável: 048-99696114 e/ou
mugmaah@gmail.com**

LOCAL – DATA

APÊNDICE IV – ENTREVISTA TYR

8. A sua formação é em Filosofia? Sim, minha formação é em Filosofia.

Licenciatura e/ou Bacharelado? Licenciatura.

9. Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio?

Há quatro anos. **Nas três séries?** Sim, nas três séries. **Escola pública ou particular?** Nas duas, pública e particular.

10. Lecionou nos últimos três anos? Sim.

11. Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia? Dentro, durante as aulas? **Sim, pra formulação, pra elaboração e na aula mesmo, na prática docente.** Vida cotidiana, não sei, acho que eu não estou entendendo bem a pergunta. **A vida cotidiana do aluno está dentro também do contexto escolar, no entanto, de maneira mais ampla o entendimento, no contexto social dele mesmo.** É, a partir do meu contato com eles em sala de aula, pelo que eu observo do cotidiano, principalmente no primeiro ano deles de Filosofia, eles não têm muito o contato com esse lado da disciplina, tanto na parte do conhecimento, de saber o que é Filosofia ou de ter se interessado por Filosofia, não sei se é só nessa questão, também não tem muito envolvimento político, não só dentro da política, mas enquanto um cidadão político mesmo; não têm tanto a noção de cidadania e, inclusive nem nunca às vezes, nunca às vezes, nem sempre se questionam enquanto sujeitos mesmo, mas não sei se estou te respondendo a tua pergunta.

12. Quais são os objetivos contidos na sua prática docente? Os meus principais objetivos, eu começo com a primeira intenção é passar a parte histórica da disciplina. Eu sempre tento pesquisar primeiramente com eles o que eles já sabem, se eles sabem alguma coisa daquilo que eu vou trabalhar em sala de aula, depois desse levantamento, a gente faz a leitura do livro ou de algum artigo que fale mais dessa parte histórica pra ter a conceituação e, a partir daí, eu tento aproximar. O meu maior objetivo, é aproximar essa questão histórica do cotidiano, para que eles consigam questionar, criticar,

desenvolver argumentos, enfim, mas focando mais na parte de argumentação e crítica, porém não baseado em achismos e sim com conceituação ou aproximando o máximo possível do cotidiano. **Você já acompanhou uma turma do primeiro ao terceiro e percebeu alguma diferença?** Sim, gritante. Eu já tive, assim, experiências bem interessantes, tem uma aluna minha uma vez que me disse uma coisa que eu achei bem legal, que ela usou a expressão que “eu tinha estalado o dedo na cabeça dela” e eu achei muito interessante, porque ela era uma pessoa extremamente tímida, que nunca falava nada no primeiro ano e no terceiro ano quando estava acabando ela participava de todas as discussões e assim, argumentava muito bem, aprendeu a escrever melhor, eu vi a evolução dela tanto na oralidade, quanto na escrita sabe. E isso acontece em vários casos, acontece de às vezes você colocar uma questão que você percebe que o aluno nunca tinha parado pra pensar na vida dele e que, provavelmente, se ele não tivesse tido esse contato em sala de aula ele também nunca pensaria. A noção de autonomia, por exemplo, enquanto sujeito, é algo que a gente percebe muito durante esses três anos, porque eles começam a perceber que as coisas nem sempre são exatamente só de uma forma, que eles podem fazer coisas diferentes, que eles podem questionar e que inclusive eles devem em vários momentos fazer isso né. E eu tenho um *feedback* muito positivo, é claro que nem todos amam a disciplina, mas até hoje eu nunca vi ninguém que a odiasse, eu gosto bastante e eu acho que tem um crescimento bem grande em três anos. **É suficiente a carga horaria?** Não, não é. No estado do Paraná, no caso do colégio estadual, são duas aulas, na rede privada onde eu trabalho é apenas uma aula, então é menos ainda. Com duas aulas você ainda consegue dar uma aula ok, agora com uma aula fica quase impossível, você tem praticamente oito a dez aulas em um bimestre, então é bem pouco tempo, a gente tem que reduzir ao máximo possível, mandar tarefa, encaminhar texto, leitura, pra conseguir dar conta.

13. Quais são as intencionalidades na sua prática docente? A minha principal intenção é fazer com que eles desenvolvam a parte do questionamento mesmo, da crítica, argumentação. Eu acho que, como eu

disse antes, a parte do conhecimento histórico é importante, mas não deve ser o principal. Isso tem um debate muito grande, eu acho que divide muitas opiniões, mas eu particularmente acredito que a história ela precisa ser preservada, ela precisa ser lida, mas ela não deve ser o maior foco, até porque a gente precisa desenvolver novas ideias e novos argumentos, pra que eles se desenvolvam mesmo como cidadãos. Até porque, por conta dessa carga horária pequena, a gente provavelmente vai conseguir trabalhar uma parte pequena, você pode encaminhar outras sugestões de leitura, mas a minha maior intenção é fazer com que eles desenvolvam essa parte crítica, de poder fazer com que eles percebam que eles podem ter a autonomia de pensar, de desenvolver outras opiniões e de levar isso adiante também.

14. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina? Acho que a principal função social, é fazer com que o aluno se veja como um cidadão político e enquanto um sujeito ativo também, trabalhando principalmente na parte do protagonismo dele enquanto um jovem dentro da sociedade. Porque geralmente quando a gente fala de política, o primeiro contato com a palavra política em sala de aula, é aversão e muitos não querem nem falar, “ah esse é o tipo de coisa que eu não gosto de discutir”. Porque eles pensam que política se resume a partido e que não entendem que a política é uma coisa que você está inserido dentro dela você querendo ou não. A única coisa que vai fazer diferença é se você participar dela, é que você vai tá ativo e se você não participa você tá sendo alguém indiferente ao que está acontecendo. Mas, acho que o papel social seria principalmente esse, você se reconhecer enquanto político, enquanto cidadão, entender o que é política e cidadania, e se tornar alguém ativo, ser protagonista dentro da história e não só um ser passivo dentro disso. Você quer que eu tente desenvolver a pergunta que eu demorei pra entender. **Fica a seu critério.** É, porque eu realmente fiquei confusa. **É que a vida cotidiana é um conceito da Agnes Heller, que fala das cotidianidades, ela não usa cotidiano, ela usa vida cotidiana, como algo que engloba (áudio cortado), então se isso é considerado na elaboração e durante as aulas.** É, vendo novamente a questão e acho que depois de responder as outras fica um pouco mais claro, o cotidiano das aulas de Filosofia, eu tento

envolver tanto o cotidiano deles, quanto a questão da atualidade, do que está acontecendo no cotidiano de um modo geral. Até porque eu acho que os alunos têm uma facilidade maior pra poder entender e até pra se interessar, quando eles conseguem encontrar uma relação de utilidade. Tem pontos negativos e positivos nisso, porque a gente não pode só se basear no que é útil para aprender, mas pra começar a chamar a atenção deles, geralmente eu pego algo da vida do cotidiano deles ou do cotidiano social, pra fazer a relação, pra eles conseguirem aplicar. E de modo geral, dentro da sala de aula, a forma que eu costumo trabalhar, com bastante diálogo, debates, a gente faz muita pesquisa, então geralmente coloca lá um tema, eles pesquisam sobre aquilo, a gente debate o assunto, faz correções, faz um debate no grande grupo, troca ideias e a gente parte pro, ou às vezes um texto de tarefa ou indicação de filme, de coisas a mais para eles lerem, assim, mas, geralmente é um cotidiano tranquilo. Eu nunca tive muito problema assim, com a sala de aula, com os alunos em Filosofia, é devagarinho eles vão. É muito aluno, por exemplo, no estado, todos os colégios que eu trabalhei, eram de forma tradicional então os alunos trabalham individualmente; no colégio particular eles sentam em equipe, então eu tenho sete equipes em uma sala pra atender e quando é na rede estadual são trinta e cinco alunos individualmente, lá com duas aulas e na particular com uma aula. Então nem sempre em uma aula, por exemplo, você consegue tirar a dúvida de trinta e cinco alunos, nem sempre são todos que tem dúvida, mas geralmente a maioria te chama ali. É pouca aula, muito aluno, eu acho que é uma média bem desproporcional, infelizmente e eu não sei se pra você é interessante, mas a média de idade é de quatorze a dezoito anos, aí há exceções né, alguns alunos às vezes no período noturno que tem vinte e cinco, vinte e seis anos.

APÊNDICE V – ENTREVISTA ZAB

1. A sua formação é em Filosofia? Sim, eu tenho a formação em Filosofia, mas também em História.

Licenciatura e/ou Bacharelado? Em Filosofia bacharelado.

2. Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio? Há sete anos.

3. Lecionou nos últimos três anos? Sim. **Em escola particular ou escola pública?** Escola particular.

4. Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia? Os alunos eles não têm tanta preocupação em ter uma interação com as disciplinas, com as aulas; os alunos eles não veem grande importância nas aulas de Filosofia. A gente percebe que os alunos, eles valorizam mais as disciplinas da área de Ciências Exatas e não valorizando tanto as ciências humanas e no caso, a Filosofia.

5. Quais são os objetivos contidos na sua prática docente? Bom, eu penso que a Filosofia, enquanto uma disciplina, a gente precisa buscar, levar o aluno a ter uma visão ou tentar contribuir com que o aluno tenha uma visão crítica sobre o seu cotidiano, sobre a sua realidade, sobre o mundo em que vive. Tentar fazer com que o aluno compreenda toda a situação política, situação social, aquilo que o cerca. Ter essa visão crítica de mundo, ter a visão crítica sobre tudo que está, que envolve a sua vida, que envolve a humanidade. Uma vez que o mundo é repleto de situações que levam as pessoas às vezes a se alienarem diante dos fatos políticos, econômicos e sociais. Então enfim, a gente busca fazer com que, ou levar o aluno a compreender essa realidade em que ele vive, mas também evidentemente tudo isso é preciso estar fundamentado em conhecimento filosófico, pensadores, clássicos e não. Porque a filosofia é um pensar, um refletir, mas também precisa estar fundamentada nesses pensadores. Então é refletir sobre o mundo, refletir sobre a sua realidade, buscar compreender a realidade de maneira crítica, mas fundamentado aí nas filosofias que até

então existem. **Você utiliza livro didático?** Na escola particular que eu trabalho é apostila, então segue, tem um, tem que se seguir, é uma sequência de pensamentos, de filósofos, é muito fundamentado na história da filosofia, mas também a gente está sempre inserindo assuntos do cotidiano, assuntos do momento, que interferem diretamente no pensamento filosófico, no refletir.

6. Quais são as intencionalidades na sua prática docente? Bom, as intencionalidades, elas estariam muito assim, relacionadas aos objetivos, porque nós temos a intenção de contribuir com o aluno, com o jovem, pra que ele consiga compreender o mundo, compreender o mundo onde ele vive, compreender o que tá no seu meio, para que ele não se aliene, deixando se manipular pelas condições atuais políticas e outras que envolve a vida como um todo. Então a intenção é buscar, levar o aluno a compreender a sua realidade, pra que não seja ludibriado, manipulado, ou seja, enganado por uma gama de situações que estão aí no mundo.

7. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina? Bom, a Filosofia enquanto disciplina, dentro de uma escola, no caso no ensino médio, nós buscamos fazer com que o aluno tenha essa compreensão do mundo em que vive, ressaltando isso aí. Mas a Filosofia, além de tudo isso que a gente falou, dentro da sala de aula, dentro da escola, os alunos também, eles começam, aqueles que têm um pouco mais de interesse, aqueles que têm um pouco mais de entendimento desse assunto, um pouco mais de preocupação com temas relacionados a Filosofia, dentro da própria escola percebe-se uma diferença desses alunos. Então é, a Filosofia tem uma função social muito grande dentro da própria escola, no relacionamento dos alunos, no entendimento de respeito, de tentar eliminar os preconceitos, as discriminações dentro da escola e aí, logicamente, isso sai pra fora da escola. O respeito, o não ao preconceito, a discriminação, tudo isso aí é uma função social da disciplina de Filosofia, porque não adianta você ter o conhecimento específico da filosofia, de um determinado filósofo, de um determinado pensador, se você não consegue colocar aquilo na sua prática, no seu dia a dia. Então o conhecimento que vem a partir da disciplina Filosofia, é de suma importância para que o aluno tenha uma

relação social, uma convivência social respeitosa, harmoniosa, ética acima de tudo. **Deseja acrescentar mais alguma coisa?** É só colocar a questão de que, ressaltar basicamente, a função e o que a filosofia busca, que tem várias, várias buscas realizadas pela filosofia, mas eu acho que ou eu penso que uma das principais buscas da filosofia é justamente nos inserirmos no mundo de maneira esclarecida, crítica, tendo o sendo crítico, eliminando aí os preconceitos, eliminando o senso comum, pra que a gente possa construir um mundo melhor. A função social da Filosofia, então retornando a questão anterior, é principalmente essa, contribuir para a construção de um mundo onde as pessoas possam viver melhor. **Você considera, só pra gente finalizar, que carga horaria da disciplina é suficiente?** De forma alguma, essa é uma discussão que todos os professores de Filosofia fazem, nós temos hoje que trabalhar com apenas uma aula por semana em cada turma, então isso aí com certeza não é o suficiente para que se desenvolva um bom aprendizado de filosofia, um bom desenvolvimento de filosofia, porque a gente costuma dizer o seguinte: porque ter um diploma de filósofo é muito fácil, até certo ponto evidentemente, porque você tem que passar por todo o processo de formação, mas você conseguir refletir é muito maior do que ter simplesmente um diploma onde tá escrito “filósofo”. Então em apenas uma aula dentro de um curso do ensino médio, é realmente, a gente não consegue tantos resultados satisfatórios, aquilo que a gente já consegue é fantástico com apenas uma aula, então se a gente conseguisse aí através do MEC ou então os órgãos que realmente trabalham e colocam essa carga horaria, se aumentasse, então com certeza a gente teria maiores resultados.

APÊNDICE VI – ENTREVISTA AIL

1. **A sua formação é em Filosofia?** Não, eu tenho duas formações concluídas, Jornalismo e Direito, mas eu fiz Letras e não concluí e sou Pós-Graduado em Linguística e Dissertação. **As duas são Bacharelado, né?!** Sim, bacharelado.

2. **Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio?** Há cinco anos.

3. **Lecionou nos últimos três anos?** Sim. **Escola pública ou particular?** É, escola pública, estadual.

4. **Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia?** Fundamental, porque assim, eu trabalho a filosofia, mas não aquela filosofia clássica, o ensino não quer aquele classicismo, mesmo porque aquele classicismo foge de hoje do ensino, porque o ensino está muito próximo do seu dia a dia. Então assim, eu busco sempre o cotidiano da vida deles durante a aula para eu trabalhar aquele tema, então vamos aqui usar como exemplo a diversidade da sexualidade, isso é uma coisa muito comum nas escolas, então eu busco identificar isso na sala de aula, não perguntando qual a sua preferência sexual, no dia a dia conversando e eu começo a trabalhar isso, e as pessoas revelam isso na conversa. E durante as aulas de Filosofia, eu busco questionando os alunos sobre o quê que ele pensa, como que ele vê, não com o objetivo de gerar polêmica, muito pelo contrário, até costumo dizer pra eles: a filosofia é o contraditório, mas não quer dizer que porque eu penso diferente que você não vai aprender comigo, muito pelo contrário, é o contraditório que te faz pensar mais, refletir mais sobre aquele tema. E é diante deste contraditório que eu vou conhecendo um pouco os os alunos, nos primeiros dias de aula é aquela coisa mais séria, os alunos mais quietos, depois eles veem que as aulas de Filosofia não é aquela coisa sisuda, é o contrário, ela é tranquila, não é espontânea a vontade, existe regras, a gente tem que determinar regras, mesmo porque a gente vê diversidade entre as pessoas, você tem na sua sala de aula, eu tenho, eu tinha no meu curso de Direito, nós já adultos temos. Esses alunos que eu

trabalho, de quatorze, quinze anos, dezesseis anos, mais ou menos essa faixa etária, existe as rixas entre eles, eu tento aparar essas rixas, não entro nesse tema de rixa, muito pelo contrário, mas deixo expor a ideia, visando lógico, sua ideia, agora, se ela é preconceituosa ou alguma coisa assim, não cabe a mim te censurar, cabe a mim te orientar naquela ideia certo. Então eu tiro isso, mas eu trago o dia a dia deles, por exemplo, música, hoje os estilos de música que existem são muito bons pra você trabalhar, você pega por exemplo a minha geração, anos 80, que foi rock, rock é rebeldia, trago isso pra eles; discuto as músicas deles, algo que eles estão gostando hoje, o quê que eles estão ouvindo, a letra deles, então assim, a vida deles pra mim é fundamental. Um dos grandes problemas que a gente tem tido em sala de aula é o tal do *WhatsApp*, então esse pra mim já não é um problema, porque eu entro na sala de aula e tá todo mundo no seu celular lá e tal mexendo, eu venho, faço a chamada, tranquilo, todo mundo mexe, aí eu chego, coloco as coisas, bato assim na mesa (gesto batendo as mãos na mesa): “vamos lá gente?”, aí todo mundo já guarda o seu celular e a gente começa. E eu uso o *WhatsApp* pra passar temas polêmicos, a gente recebe vários vídeos de temas polêmicos, eu tiro todo e qualquer tipo de baixaria, eu como professor, eu até falo pra eles: montem dois grupos, um que eu esteja dentro, mas que com o objetivo de aula, de conhecimento e o de vocês, que eu não quero participar, que aí vocês podem até falar mal de mim aí se vocês quiserem, agora no que eu participo se falar mal de mim aí é aquela coisa, toma bomba, qualquer um que falar que não gosta do professor de Filosofia toma bomba, então relaxo eles, brinco, então eu trabalho muito com eles certo. O *WhatsApp* por exemplo, é uma coisa que muito dos meus colegas, assim, abomina veementemente, eu o contrário, eu trouxe o *WhatsApp* pra dentro da sala por causa disso, eu mando vídeo polêmico, de reflexão, de filosofia, de coisa pra eles e escrevo normalmente assim: estudem, analisem, será debatido em sala de aula. Chego lá: e aí gente, viu o vídeo, tal, tal e peço pra eles multiplicarem e eles já começam o debate. **É, algo que eles já usam se tornou um recurso didático na aula, ao invés de ser um.** É, um conflito. Como que eu como professor, você uma aluna que tem um celular, eu vou brigar com você, eu não posso primeiro te tomar ele, tem que respeitar você, eu tenho que ser atraente, a minha aula tem que te atrair, eu tenho que fazer

com que você olhe pra mim e preste atenção no que eu falo e você participe, a aula de Filosofia tem que ter interação, certo, então assim, eu não falo o tempo todo, muito pelo contrário, eu só lanço a polêmica, e calo e escuto, e na hora que eu vejo, quando começa a exagerar: opa, peraí, vamos lá, o objetivo não é esse. Então assim, exatamente, o dia a dia deles pra mim é fundamental, e muitas vezes você até vê que eles meio que confundem, desabafam a própria vida, problema que tá tendo em casal e tal, eu não entro na particularidade, eu peço pra eles discutirem com os pais, debater com o irmão, com a irmã, numa boa, numa ideia, o conflito de ideias acontece e tal. Porque eu trabalho em uma escola e ela é um pouco, ela é periferia, então assim, a gente tem problemas sociais, Patrocínio-MG ela é uma cidade pequena, mas ela tem problemas sociais, tanto quanto os grandes centros; então assim, esses problemas invadem a sala de aula, a droga, a violência, a violência da família, a violência do irmão contra o irmão, do irmão com a irmã, né, aqui um pouco de machismo e tal. A gente tem esses problemas e esses problemas quando a gente entra pra dentro da escola, eles não ficam do lado de fora e às vezes o professor é essa, esse viés de discutir. Então muitas vezes na aula de Filosofia a gente discute alguma particularidade sabe, o aluno desabafa e aí eu aproveito o tema do livro, da didática e jogo, vou jogando as ideias sabe. Então assim, eu costumo dizer pra eles, falo: olha a Filosofia, não é aquele classicismo, esquece aquilo ali, aquilo ali eu não tô com o objetivo, ninguém aqui de vocês têm esse objetivo, se alguém tiver que aprofunde, que estude. Eu tenho um aluno hoje que é formado em Filosofia, um ex-aluno, pela UFMG, hoje ele tá, encontrei com ele esses dias, ele falou, agora não lembro a Universidade, ele já fez Mestrado, então o cara cresceu. Eu tive aluno que sim, que ele se identificou com a matéria, então assim, ele aprofundou né, mas o meu objetivo é o que te ajudar a pensar, pensar você dá conta, mas eu vou só te engrandecer o pensamento, entender o contraditório, somar à sua ideia o contraditório, então por isso que pra mim é fundamental a sua participação como aluno, a sua vida né, o seu cotidiano, porque é dentro dele que você, se você pegar os livros didáticos eles estão muito atuais, eles abordam esses temas atuais, a diversidade sexual, da sexualidade, a diversidade de gênero, a diversidade da juventude, os conflitos casa, pais conflitantes, muitos são filhos de pais separados,

muitos são filhos de pais não casados né, a mãe mora em um bairro e o pai mora no outro, certo. Então assim, a gente tem tudo isso dentro da escola e eu falo pra eles: a escola é a sociedade, essa miscelânea que existe toda na sociedade, nós temos aqui dentro da escola; pais que são carinhosos, pais que não são carinhosos, pais que tem bom poder aquisitivo, pai que não tem bom poder aquisitivo. Então você tem de tudo, o branco, o negro, o gordo, o magro, o magro demais, o gordo demais, você tem de tudo ali, então você trabalha com isso, esse dia a dia dos alunos que a gente necessita, bem na minha matéria, necessita, foge um pouquinho da Matemática, que eu acho que a Matemática não precisa, Português pode até trabalhar, a gente até trabalha, professor de Língua Portuguesa nós já trabalhamos em comum, com textos que abordavam uma temática social, que são vários textos que tem, a gente já trabalhou em comum, então tem várias coisas; Geografia por exemplo eu já trabalhei também em comum, porque a gente tem muito aluno que vem de outros estados, ano passado eu dava aula pra uma aluna que tinha recentemente chegado da Bahia, então gíria, sotaque, totalmente diferente daqui e eu morei na Bahia, aí tinha hora que ela conversava de um jeito e eu dava conta de conversar com ela, ela falava: “oxi professor, cê me entende?” e eu falei com ela: não, eu já morei na Bahia, eu morei durante três anos lá e tal. Então assim, aí todo mundo: “nó, esse cara entende”, muitos chamam até de cara, “ô cara e tal”, então assim, você tem isso, a sociedade tá ali dentro, em menor número sim, mas ela tá ali dentro, filhos de todos os tipos, de classes e gêneros sociais, você tem ali dentro. **Você falou sobre o livro didático, você utiliza algum livro específico?** O que o estado fornece, é o que nós usamos. **Qual que é?** Ah eu tenho que pegar ali, eu não sei de cor, dá pra dar uma pausa aí? (O entrevistado busca o livro didático para me mostrar).

5. Quais são os objetivos contidos na sua prática docente? Olha, o que a gente vê né, o plano de educação que a gente recebe, é ajudar o aluno, certo, porque hoje o mercado de trabalho não quer pegar aquele aluno cru e ensinar ele, não, ele quer pegar o aluno já sabendo. Então no ano passado, não, no ano retrasado, o governo mineiro iniciou uma nova matéria que chamava Empreendedorismo e dentro desta matéria ele trabalhava três

temáticas diferentes: computação, tecnologia da informação, comunicação aplicada, que foi onde eu dei aula e tinha, eu não tenho certeza, mas acho que era área de contabilidade para empresas, certo, então os alunos quais destas temáticas, ah, tinha ecologia, negócio de natureza, ecologia, tá. E aí eu dei aula de comunicação aplicada. **No terceiro ano só?** Não, no primeiro, segundo e terceiro, só que isso com esse novo governo cortou, não existe mais. E aí eu trabalhava com comunicação aplicada, por causa da minha formação em Jornalismo e a Filosofia também tem um pouco disso, você tem que preparar aquele jovem pra chegar no mercado, é assim, eu digo até uma geração antes da minha, porque a minha geração você já tinha que estar, você já tinha que ter alguma preparação né, então antes da minha, chegava assim por exemplo na sua empresa e falava assim, eu jovem né, um garoto de quinze anos: quero trabalhar e você me perguntava: o quê que você sabe fazer?; nada, mas eu quero trabalhar e aí você me ensinava. Hoje não pode mais isso, hoje você chega numa empresa, “eu quero trabalhar”, tá, o quê que você sabe fazer? Aí você tem que dominar um idioma, você tem que saber conversar, tem que saber se apresentar, é lógico que, um garoto de quinze, dezesseis anos, não tem um currículo vasto, eu posso não ter uma grande experiência, mas eu tenho que saber me apresentar. Então a Filosofia trata muito isso sabe, traz muito pra esse dia a dia, então tem vários temas aí que você traz pro dia a dia, então como eu te disse, que eu trabalho em uma escola e a escola é formada de diferentes concepções, de diferentes pessoas, eu tenho alunos lá que trabalham como chapeiro de sanduíche, eu tenho alunos que trabalham como aprendiz de mecânico, eu tenho alunas que trabalham como garçonetes em lanchonetes aqui em Patrocínio ou até mesmo nos buffets existentes aí, certo, alunos também, certo, eu tenho alunas que trabalham como vendedoras de lojas, então assim, aí elas me pedem muito: tá professor, como eu, chega o cliente eu devo abordá-lo, tal e tal. Então assim, a Filosofia é exatamente isso, então chega você com a sua característica, tá, se você chega pra mim e me pedir uma roupa e uma roupa tradicional, eu vou te vender, mas você normalmente não vai comprar uma coisa, a não ser que seja uma festa própria pra isso, então analisar as pessoas, não só, primeiro pela estética, mas esperar a pessoa falar, o quê que você quer, ouvir a pessoa, calar pra se ouvir, não tentar adivinhar,

porque às vezes você causa repulsa. Então assim, é preparar esse aluno pra esse trabalho, certo. Então a Filosofia, como você me perguntou no início se ela traz o dia a dia pra dentro da sala de aula, sim, traz, a gente trabalha muito com isso sabe, o ensino hoje tá muito comum com a sua vida sabe, ele casa com a sua vida, agora lógico, você tem que aprender o tradicional, você tem que aprender o que muitos falaram, o que muitos pensaram, porque eles falaram, porque eles pensaram e uma coisa que eu digo muito pra eles é o seguinte, é o poder da observação, calar e ouvir, mas ouvir com proficiência, com, não com a análise crítica, por que que pensa desse jeito? Por que que eles estão falando desse jeito? Então é, a coisa acontece assim, eu falo muito pra eles, quem trabalha por exemplo como garçom, como vendedor, como até mesmo mecânico e tal, quê que é? O quê que você precisa? Sabe e aí entender, então assim, eu digo muito pra eles: perguntar não é burrice, é burrice é tentar fazer aquilo que você não sabe, então se você não sabe, assume, espera aí eu não estou te entendendo, como é que é mesmo isso? Não é falta de educação, não é sinal de que você é burro ou que você é incompetente, não, muito pelo contrário, se você está se dispondo é porque você quer aprender, então na hora que você indaga, é porque você quer aprender, não tenha medo de dizer: não, eu não fiz isso até hoje, mas não quer dizer que eu não tenha capacidade de fazer, eu tenho, me explica, como é que faz? Então a gente aborda muito essa questão e tá dentro da Filosofia né, se você pega Sócrates quando ele indagava as pessoas, quando ele provocava as pessoas pra entender o que é que as pessoas perguntavam e aí muitas vezes eles falam isso: não é meio chato não? Isso seria extremamente chato, eu ficar te indagando aleatoriamente, mas eu pego e comparo com eles, por exemplo o *Facebook*, aí eu falo pra eles: quer coisa mais idiota que o *Facebook*? Você imagina eu na rua distribuindo foto do meu filho, da minha mulher, dizendo uma foto minha na piscina fazendo assim ou se não hoje apareceu uma foto de um cara apontando assim. Olha que coisa mais idiota e você segue, então assim, eu falo pra eles: não quer dizer que o *Facebook* é uma coisa idiota, ele é usado de uma maneira muito idiota, seguir o cara pra dar “bom dia, acordei, vou tomar café”, olha que coisa mais imbecil, imagina, você na rua distribuindo isso. Eu falo pra eles e vocês fazem muito isso, pra quê isso? Isso é desnecessário. Então agora, ele é

bom, na hora que você passa o conhecimento, na hora que você conversa e tal, então assim, eu comparo muito isso e eles usam, e como te falei, o *WhatsApp*, o *Facebook* é o tempo todo e muitas vezes eles falam: ah professor, eu não te encontrei no *Facebook*; eu falei: não, mas você não vai me encontrar, porque eu não tenho *Facebook* sabe, eu até vou fazer um profissional, eu e a minha mulher formamos agora em Direito, nós vamos fazer um profissional, mas é um profissional, porque eu acho extremamente chato o tal do *Facebook*. Aquele *Twitter*, enche a paciência sabe. Então assim, eu trago muito isso para eles, falo: olha, usa, mas usa com moderação, porque as pessoas estão se expondo demais e aí eu costumo brincar com eles; eu falo assim: acho interessante por exemplo essas pessoas famosas, posam nu na revista, se expõem em todas as coisas sociais e depois pedem privacidade, como que você está me pedindo privacidade se a coisa mais privativa que você tem é o seu corpo e você já se expôs, a coisa mais privativa que tem é sua vida, a particularidade do seu lar, você com, no caso você com seu marido, namorado, seja lá o que for, eu com a minha mulher, com seus filhos, você se expõe e aí depois você pega e fala: ai eu não tenho privacidade. Qual privacidade que você quer se você que expôs isso? Né, recentemente nós tivemos uma modelo que se expôs, fez o ridículo e agora escreveu um livro, agora espera aí, que coisa mais idiota, você pediu toda essa publicidade em cima de você e aí hoje você pede privacidade, como que você tá pedindo? Então eu trabalho muito isso com os alunos, esse dia a dia, a Filosofia diz muito isso, a sua vida, a particularidade não interessa a mim, agora no momento em que ela começa a influenciar, aí sim, tudo bem, nós podemos até discutir, mas não cabe a mim entrar na sua vida particular né. Então assim, eu coloco muito esses parâmetros para eles, pra eles saberem medir e é igual hoje, por exemplo, *WhatsApp*, dá demissão justa causa, *Facebook*, dá demissão por justa causa, certo, você interagir com os outros, mas não dentro da sua empresa ou função, dá demissão por justa causa. Então eu trago muito isso pra eles, pra eles tomarem muito cuidado, porque quando eu trabalhava de jornalismo, como jornalista, uma vez meu chefe me pegou acessando sites eróticos e ele olhou: quê que é isso? Eu falei pra ele, eu falei assim: olha, eu tô desenvolvendo uma matéria e eu mostrei a pauta, aí tá, ele ficou quieto, no jornal seguinte, ele viu a

matéria e falou: tá, tudo bem e tal; mas ele já tinha feito todos os levantamentos, onde eu tinha visitado pra saber, então assim, eu explico pra eles, o meu chefe aceitou, mas ele viu que depois eu já deletei tudo, apaguei tudo, eliminei tudo, por causa disso né. O e-mail corporativo, o seu e-mail particular você não pode levar para a empresa, eu falo pra eles, muito pros meus alunos, não abram, porque se você abrir a sua chefe tem o direito de ter; ah, mas é meu! Não, lá dentro da empresa não é seu, é do seu chefe também, ele não te paga pra você cuidar da sua vida, ele te paga pra você cuidar da vida da empresa dele, então abra um e-mail corporativo, que é seu de receber trabalho, tal, tal e o seu particular lá dentro do seu quarto, na sua casa, na porta da sala pra dentro da sua casa é todo seu, aí ninguém pode entrar, agora, primeiro passo que você der pra fora da sua casa, acabou sua privacidade. Então a gente traz muito isso, essa verdade do dia a dia.

6. Quais são as intencionalidades na sua prática docente? É exatamente isso que a gente tá falando, preparar esses jovens, eu vou chamar de garotos, jovens, pra isso. Porque eu enfrentei isso, eu sou da geração dos anos 80, eu, Patrocínio era muito menor do que hoje, se você diz que hoje Patrocínio é uma cidade pequena, então você imagina nos anos 80. Nos anos 80 nós tínhamos um grande empresário em Patrocínio que era praticamente dono de tudo, ou você era sócio dele ou você era empregado dele, então foi uma das razões que me fez sair daqui, eu fiz dois cursos técnicos, Agrícola e Contabilidade, falei gente: ou eu vou ser sócio desse grande empresário e eu não tinha dinheiro pra ser sócio, ou eu vou ser empregado dele, uma coisa que eu não queria ser empregado dele, aí eu sai de Patrocínio. Então eu morei mais anos fora de Patrocínio, do que aqui em Patrocínio, voltei agora nesses últimos cinco anos, fazendo o curso de Direito. Então a oportunidade pra mim foi muito pequena, a minha escola foi uma escola extremamente tradicional, eu sou fruto do militarismo, quando eu estudei, você não podia questionar, você não, não existia o contraditório com o seu professor, ele, a didática era o professor lá, um grau acima, tinha até um tablado, você não vai saber disso, mas o Dom Lustosa (Colégio Estadual) era assim, o professor no quadro tinha um tablado, ele ficava mais alto e você: Senhor, levantava o dedo e você não, é só sobre a matéria. O

professor entrava, dava aula e saía, aí entrava o outro, dava aula e saía; não tinha um momento de interação, de contraditório, nada disso, então eu sou fruto dessa geração. Eu tive seríssimos problemas por causa disso, porque eu, eu contradiz a ordem sabe, e eu me lembro bem na aula de desenho e eu gostava, eu sou péssimo pra desenhar, mas o pouco ou nada que eu desenho, eu gosto de desenhar natureza morta né, sempre grafitado e a professora: não, porque a árvore o tronco é marrom e as folhas verdes e eu: não, eu não gosto; aí eu falei: professora eu não gosto de desenhar isso, acho lindo olhar uma árvore toda verde, bonita, mas eu não sei desenhar isso, eu gosto de desenhar a natureza morta, a natureza acinzentada, olha pra você vê o conflito e ela falou pra mim: não, então você vai levar zero na prova porque você não tá fazendo a coisa. Sabe, então assim, pra você ver, a gente estudava OSPB, acho que você nunca ouviu falar dessa matéria, Organização Social de Política Brasileira, você ia aprender sobre o militarismo sabe, olha, eu fiz Jornalismo, então completamente oposto, no poder totalitário, primeira coisa o jornal é a censura, então você imagina os conflitos que eu já tive. Então assim, eu sou de uma geração completamente oposta com a de hoje, mas eu tinha essa visão de hoje, olha o professor interagir, conversar; professor meu nunca sentou numa cadeira de aluno do meu lado e foi conversar comigo, e deixou a aula correr um pouco mais solta. Eu já fiz isso inúmeras vezes, já não dei aula um dia porque eu fui conversar com um aluno que eu vi que tava mais problemático ou com um grupinho de aluno e deixei os outros mais tranquilos, isso já aconteceu, professor meu nunca fez isso. Então, ou seja, eu sou completamente o oposto do que eu vi, então eu acho fundamental isso, sabe, fundamental, não sei se você conhece aquela música do, que fala “ô vida de gado, povo mercado”, Zé Ramalho, pois é, eu acho que essa música é perfeita. Não sei se você já teve oportunidade de ver, o *The Wall*, o filme, daquele aluno certinho, caminhando, tenho horror a isso, eu vi aquilo e falei: gente, foi a minha geração. A famosa frase “*Theacher! Leave them kids alone!*”, deixe nós falarmos, deixe nós expressarmos e tal. Então assim, eu sou dessa geração, eu nasci antes, mas eu sou dessa geração, eu quero falar, eu quero comunicar, eu quero ter o direito de expressar, mesmo dentro da sala de aula, mesmo que eu contradiz o meu professor, mas eu não vivi isso, então

eu acho isso fundamental, certo, porque, nós não formamos máquinas, nós formamos gente e gente é o contraditório, máquinas nós fazemos, nós construímos, esse seu celular, amanhã ou depois ele estragou, você joga fora e compra outro e acabou. Agora ser humano não, ser humano tem valor, o ser humano, tem que ser assim, ele tem que ser feito diante do contraditório, diante da coisa, é indiferente, apenas de nós estarmos vivendo na mecanização da sociedade né. A gente chega, eu costumo dizer pros meus alunos, eu chego ali no Banco do Brasil, o que existe de caixa eletrônico, existia gente trabalhando quando eu tinha idade deles, hoje tem quatro caixas de pessoas trabalhando e vinte eletrônicos, então tá substituindo, isso é em todas as gerações, é em todas as profissões. **É, infelizmente.**

7. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina? Fundamental, extremamente fundamental, eu lamento eu não ter tido esse tipo de aula quando eu fui aluno do antigo segundo grau, hoje fundamental e médio. Eu estudei filosofia mais no curso de Jornalismo, um pouco no curso de Letras, mas foi muito fraco, mas eu me aprofundi e muito bom também, mais no curso de Direito, sabe. Então eu acho fundamental a Filosofia sabe, a gente tem o classicismo, que é muito bom, você conhecer, você aprofundar e a gente trazer isso pra aqui, pro hoje em dia sabe assim, acho assim fundamental e deveria aprofundar mais. E tem outras matérias que eu acho deveria ter, por exemplo, Constitucional, eu acho assim, nós deveríamos, nós brasileiros nós não conhecemos a nossa Constituição, sabe os nossos direitos, e deveria ter aula de Direito Constitucional, sabe assim, que a Filosofia combina muito com a nossa Constituição, os direitos sociais e tudo mais e a Filosofia trabalha muito isso, e eu aproveito a minha formação acadêmica em Direito e joga isso lá dentro. Então assim, o direito deles, dos meus alunos, como trabalhadores, porque, porque nós tivemos grandes movimentos, eu até costumo dizer pra eles: olha, a Revolução Francesa vocês não tem que ter uma noção não, vocês tem que saber ela de cor, tem que ser natural. Isso é cobrado de vocês cotidianamente, liberdade, igualdade e fraternidade, certo, isso dentro da Filosofia é discutido e muitas vezes eu pergunto pra eles: vocês estudaram isso?; eles falam: uhum,

estudamos em História; tá, mas o quê que foi a Revolução Francesa? Eles só mexem a cabeça negativamente, aí eu vou discutir, eu amplio mais, então assim, a Filosofia nos dá essa oportunidade, a gente casa muito com a História; o movimento mineiro, né, da Tiradentes, dos Intendentes né, a expressão uai, de onde que nasceu e tal, aí a gente vai abordando isso e eles: uai professor, é assim, é por isso? Nossa, mas como é que foi? Tal e tal. Então assim, você traz a Filosofia hoje, porque que você tem o direito de tá tatuada, de usar a calça, porque antigamente alguém gritou o seu direito de mulher, de igualdade, certo e me ensinou que eu não posso repreender você ou ter qualquer tipo de visão contraditória, por você estar assim, tenho que te aceitar, não te mudou nada de gênero de ser humano, você continua sendo ser humana, como eu, do mesmo jeito que eu não tenho, você aceitar a minha, o meu jeito de ser. Mas na minha juventude pra você ter uma ideia, eu tive cabelo grande, imagina nos anos 80 em Patrocínio um cara cabeludo, metaleiro, quê que esse cara tem na cabeça, vai ser nada na vida, certo, é o que se pensava. Hoje não, olha aí pra você ver, você tá fazendo Mestrado, nos anos 80 se visse uma menina como você, desculpa te chamar de menina, não é pelo lado pequeno não, muito pelo contrário, se visse uma menina como você, ia pensar assim, uma drogada, alienada, não faz nada na vida, deve viver às custas do pai, dando trabalho em casa; olha o pensamento, pra você ver da minha geração e olha o que se pensa hoje. E eu falo demais com meus alunos, a minha geração, eu sou apaixonado na minha geração né, eu gosto muito dela por causa disso, que ela foi totalmente contraditória, o rock, rebeldia, teve as drogas, hoje existe as drogas, teve esse lado negativo, mas hoje você tá assim porque a gente gritou, a vinte anos atrás, a trinta anos atrás, nós gritamos esse seu direito de ser assim, não quer dizer que você tá tatuada, que você curte rock, que você é alienada, muito pelo contrário, é o seu jeito de ser, mas a sua capacidade não pode ser medida apenas pela, pelo seu quadro, pela sua estética. Então eu mostro muito isso pros meus alunos, eu trago muito isso, como você perguntou no início, da realidade, tá. Como é que é mesmo a pergunta que você falou? **A última?** É, só pra concluir ela. **Sobre a função social da Filosofia enquanto disciplina.** Aham, então, exatamente, certo, qual a sua função social? Qual que é a minha? Como seres humanos? Como membro

componente dessa sociedade? Olha, é o seguinte: produz, seja capaz, seja feliz, faça aquilo que você gosta, tem aquele pensamento do Dalai Lama, o ser humano gasta toda sua saúde pra ganhar dinheiro e depois gasta todo o seu dinheiro pra se manter vivo né. Aí eu falo pra eles, você vai perder a sua saúde, a idade vai chegando, mas faça uma coisa que te faça feliz, porque aí pelo menos na velhice você não vai gastar todo o seu dinheiro que você ganhou quando tinha saúde, na juventude, porque você vai ter uma velhice mais confortável. Porque a gente viu, eu vi muito idosos extremamente estressados, por que? Porque exerceu uma profissão que só dava dinheiro, mas ele não era feliz naquela profissão. Então eu trabalho muito isso com meus alunos, sejam felizes na sua profissão, você é capaz de ser mecânico e ser um grande, ganhar muito dinheiro, mas você também é capaz de ser médico e não ganhar nada, ser advogado, engenheiro e não ganhar nada, basta você ser infeliz na sua profissão.

APÊNDICE VII – ENTREVISTA LIN

1. A sua formação é em Filosofia? Sim. Licenciatura e/ou Bacharelado? Licenciatura.

2. Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio? Eu trabalho com Ensino Médio, esse ano fará oito anos.

3. Lecionou nos últimos três anos? Sim. Escola particular ou escola pública? Eu tive experiência com escola do ensino público e escola também do ensino particular.

4. Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia? Oh, essa é uma análise que requer um pouco a compreensão dos três anos né, do Ensino Médio de Filosofia, então no primeiro ano é bem mais complexo, porque os alunos têm bastante dificuldade de refletir, é uma questão que já é posta pela nossa sociedade, pela família, como que parar pra refletir hoje não faz mais parte do cotidiano das pessoas. Eles vêm com essa dificuldade de reflexão e como a filosofia caminha para o questionamento, para a reflexão, para o puro pensar, no primeiro ano eles têm bastante dificuldade, até porque o eixo estruturante no primeiro semestre é Mito e Filosofia e a filosofia vai partir justamente para a desconstrução dos mitos, para a construção que o mito é algo elaborado pelo homem porque o homem necessita compreender o mundo, o homem é um ser que necessita compreender o mundo e quando ele não tem as explicações racionais vinda da filosofia ou científicas, então ele cria mitos e isso para os alunos, nos seis primeiros, é bastante complicado, mas após apresentar alguns mitos gregos, alguns mitos egípcios, até mesmo um pouco do folclore brasileiro, eles vão internalizando essa capacidade que o homem tem de criar as coisas para conseguir compreender o mundo que o cerca. **Você considera uma diferença significativa entre o primeiro ano até chegar no terceiro ano?** Bastante significativa, o primeiro ano é um ano que eles se confrontam muito com o pensar e o questionar, então eles vêm como produtos da família, produtos da religião, produtos do seu meio e a Filosofia vai fazer essa desconstrução através das reflexões, através dos textos filosóficos, dos

pensadores, e no primeiro ano por não tá acostumado, eu reparo muito nas minhas aulas, que eles sofrem bastante, então o eixo estruturante é Mito e Filosofia, mas o segundo eixo estruturante é Teoria do Conhecimento, que é o segundo semestre e já pra pensar o problema do conhecimento, trazer o que é o conhecimento, qual que é a função da escola, porque eles saem de suas casas para ir pra escola, fazer o quê, buscar o quê? O conhecimento, mas o que é o conhecimento, qual que é a diferença de senso comum e conhecimento? E isso é fundamental pra mostrar o papel importante do conhecimento científico, o conhecimento filosófico e com essa compreensão que o conhecer é apropriar-se e a escola é essa ponte, então ajuda bastante eles no desenvolvimento. No segundo ano eu acho, pra mim, é o ano mais gostoso de dar aula, a gente trabalha os dois eixos, é Ética e o segundo semestre é Filosofia Política, eles já estão um pouco mais maduros e uma grande surpresa que eu tenho, uma grande surpresa que eu tenho, os alunos eles gostam bastante de política, eles querem discutir política, eles querem pensar a política e longe dessas questões que abrange a Filosofia, a Sociologia e algumas áreas das Humanas que é doutrinação, pelo contrário, é formação de consciência, formação de consciência de classe, formação de consciência do seu papel social, até porque os currículos do Paraná, as Diretrizes ela é baseada totalmente na construção do sujeito crítico mesmo, um sujeito autônomo, então esse é o papel fundamental pra Filosofia e da importância da Filosofia no Ensino Médio.

5. Quais são os objetivos contidos na sua prática docente? Meu objetivo como estudante de filosofia e também como professor de Filosofia é levar a mim mesmo e também aos meus alunos ao espírito livre de Nietzsche, espírito livre quer dizer um homem que esteja livre dos valores que nos aprisiona. Então a Filosofia e eu estudei Psicologia e não me formei, mas a filosofia ela é central através de suas reflexões, para que o homem se torne um tanto mais livre na nossa sociedade. Então quando ele entende um pouco dos meios que o aprisiona, como a mídia, como o que é de fato política, sobre as ideologias, sobre as construções ideológicas, as fabricações da verdade e que ele é processo, mas ele também pode ser um ser autônomo, visando sempre a liberdade do indivíduo, até mesmo na esfera

religiosa, quando eu consigo no terceiro ano, eu vejo que alguns alunos se sentem muito mais livres em relação ao pensar e ver ao mundo, isso pra mim é de fundamental alegria e aí eu me sinto realizado com o meu trabalho.

6. Quais são as intencionalidades na sua prática docente?

Intencionalidade pertinente a quê? **Você enquanto professor de Filosofia no Ensino Médio, qual a sua intenção, quais são as intenções contidas na própria didática na sala de aula, na elaboração dos planos de aula.** A pergunta é um tanto quanto parecida pra mim né, com a outra, apesar de objetivo é algo externo e a intenção é algo mais subjetivo né, mas é essa preocupação mesmo, com a formação desse indivíduo crítico né. Então crítico é aquele, da palavra grega *kritikē*, é aquele que separa as coisas; a minha intenção é realmente formar seres críticos, que ao menos tentem buscar compreender o mundo que eles vivem, que eles tenham uma consciência política é fundamental, que eles tenham uma consciência sobre o que é ética, sobre o que é liberdade, sobre as construções ideológicas, principalmente nesse momento que nós vivemos no Brasil agora, de fascismo, de ultra direita, de conservadorismo, então fascismo de todo lado, não só da direita, mas também o fascismo da esquerda, então tem que compreender tudo isso.

7. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina?

A função social, eu vejo como de uma importância imensa. A função social, essa relação que o indivíduo que estuda filosofia vai ter com a sociedade é pra que ele consiga realmente ser um sujeito, ter um processo de subjetivação e não de objetivação, na sua esfera social, é um ser que consiga realmente ser sujeito de si mesmo, que consiga ser esse sujeito que vise e compreende e possa fazer críticas a essa sociedade. Então é de fundamental importância a Filosofia, não só no Ensino Médio, apesar da entrevista ser direcionada ao Ensino Médio, eu trabalhei também com Filosofia na Educação Infantil e desde lá despertar os alunos pra grande questão, porque filosofia é perguntar, é questionar, porque enquanto estamos questionando, estamos movimentando e questionar e movimentar as grandes questões que estão solidificadas aí como grandes verdades na sociedade é fundamental, então a Filosofia é fundamental demais, eu diria não só no

Ensino Médio, mas em toda área do conhecimento, deveria se estudar filosofia. **Você mencionou a questão da Educação Infantil, no caso você lecionou a Filosofia na escola particular? Isso. E você considera que – o trabalho é focado no Ensino Médio devido a Lei e pra ter um parâmetro – seria de fundamental importância pra filosofia, no seu entendimento maior e na sua função social, se ela tivesse sendo parte do currículo desde a Educação Infantil?** Sim, porque através da experiência como professor que eu tive e também a minha graduação é em Filosofia, mas eu sou especialista em Filosofia e na especialização eu fiz um trabalho sobre a importância da Filosofia na Educação Infantil, até uma das referências era o Matthew Lipman, só que na própria a questão das crianças perguntando o que é morte, o que é Deus, o que é religião, o que é o amor, então elas têm essa necessidade de saber e o problema é que nós respondemos a criança para que ela se afaste de nós e não para que ela compreenda muito mais a coisa. O que é o amor? Ah, é duas pessoas que se gostam. Não, o que é o amor, nessa cultura assim e vai explicando um pouco, vai delineando as coisas, pra ela vá desenvolvendo. **Pra que ela tenha a sua própria conceituação.** Isso, a sua própria, o seu próprio questionamento, ela vai internalizando isso através, mas a gente dá a resposta pronta, então isso é um grande problema que eu vejo na Educação Infantil.

APÊNDICE VIII – ENTREVISTA DAN

1. **A sua formação é em Filosofia?** Sim, minha formação é em Filosofia. **Licenciatura e/ou Bacharelado?** Licenciatura.
2. **Há quanto tempo leciona Filosofia no/para o Ensino Médio?** Eu lecionei por um ano.
3. **Lecionou nos últimos três anos?** Sim, nos últimos três anos. **Você leciona em escola particular?** Sim.
4. **Como você considera a vida cotidiana dos alunos nas aulas de Filosofia?** Ah, como assim? Em qual sentido? **A vida cotidiana conforme o conceito de Agnes Heller, do sujeito histórico, considerar as cotidianidades dos alunos nos planejamentos das aulas, algo como a vida discente para a sua atuação docente.** Ah sim, eu vejo como um fator importante em todas as disciplinas, mas em Filosofia você vê a partir da cotidianidade do aluno, se você tem uma boa percepção disso você consegue fazer com que a imersão em uma questão filosófica ou num trabalho em sala de aula seja mais fácil, se você tem uma boa percepção do que é a cotidianidade dos alunos que estão ali. Então dependendo de cada classe, de cada turma que você tem, digamos assim, cada turma tem uma forma de agir, por parte dos indivíduos e se você, o professor, tem uma percepção boa dessa cotidianidade, o que move eles, o que eles estão inteirados naquele momento, as salas de Filosofia podem fluir mais facilmente e inclusive a imersão em uma questão filosófica ou nos trabalhos do conteúdo de filosofia podem ser facilitados por meio dessa imersão com o cotidiano dos estudantes.
5. **Quais são os objetivos contidos na sua prática docente?** Bom, deixa eu pensar, os objetivos além de você cumprir com o conteúdo e não ser propriamente um passar conteúdo, é que eles possam entrar, ou adentrar, esse âmbito de questão, não é só uma mera passagem de conteúdo pra cumprir uma meta que foi passado pela coordenação pedagógica ou pelos livros, digamos, um conteúdo pronto e acabado que deve ser depositado na cabeça de um aluno, mas fazer com que eles se

questionem junto com a aula inteira e com a turma inteira, não ser apenas um monólogo em que o professor fala e os estudantes ouvem, mas que seja uma construção em conjunto de um questionamento histórico e prévio que já foi feito, mas que isso seja reavivado, que eles possam despertar pra essa questão seja ela qual for, seja ela em qual âmbito de filosofia que esteja sendo passado, ético, metafísico, epistemológico, o que for. O meu principal objetivo seria fazer com que essa questão, de há muito tempo já é discutida, foi discutida, ainda é discutida, faça parte ou seja desperta pelo próprio estudante, que ele possa ter pelo menos, conseguir, ser sensibilizado pra emitir opiniões e a partir disso estudar argumentos e outras teorias que compõe toda essa questão filosófica que foi formada por todo o tempo, toda historicidade que já teve.

6. Quais são as intencionalidades na sua prática docente? Como assim intencionalidades? **De intenção mesmo, o que está contido enquanto intenção na sua prática em/na sala de aula.** É que eu não consigo distinguir muito com os objetivos, que foi a questão anterior, mas não sei, eu acho que o mais importante, mais ainda que eles deterem os conteúdos ou decorarem formas e teorias, é que eles consigam se sensibilizar com uma questão filosófica e que eles se questionem no cotidiano deles porque isso é o suficiente pra conscientização e possibilidade de mudança, seja na vida deles ou seja no modo de pensar né. Porque se muda o modo de pensar, você também possibilita a mudança no modo de agir do indivíduo. Então mais do que eles decorarem todos os conteúdos e etc, é que a questão faça sentido e não seja uma mera decoreba ou qualquer forma de apenas decorar uma teoria para se aplicar em uma prova, que o conteúdo faça sentido e que eles vivenciem questões, que é realmente como começa a filosofia e a partir disso cada um vai seguir o seu caminho. Porque se você consegue sensibilizar o estudante, ele não tá sensibilizado apenas para a filosofia, mas sensibilizado para todos os outros conteúdos.

7. No seu entendimento, qual a função social da Filosofia enquanto disciplina? A função social, de certa forma ela também não se distingue muito do que eu falei anteriormente, eu vejo a questão social tanto que é necessário do professor de perceber o cotidiano do estudante e a partir disso

fazer emergir uma questão disso e que o estudante possa lidar com essa questão, que ele consiga trazer essa questão que tá fluente pra um conteúdo de filosofia e que provavelmente vai tá, eu acho que não precisa ser forçoso isso, o professor bem preparado, quando ele se prepara ele consegue perceber que uma questão cotidiana está em várias teorias filosóficas que já foram trabalhadas. A principal função social da Filosofia é possibilitar além de ter uma noção do que foi a história da filosofia, isto é, a história do pensamento, isso possibilita uma visão crítica do que aconteceu, porque se você tem uma visão histórica do que já tenha acontecido e como sempre foi, e a partir disso o próprio professor coloca questões filosóficas e crítica, porque se você ver a história da filosofia você vê uma série de teorias que são criticadas e que são colocadas novas teorias, mas que isso não pode ser inócuo, isso não pode ser fixo, isso precisa ser vivido de certa forma, pra que o estudante ele possa ver que o papel da Filosofia não é apenas embolar teorias e tentar resolver problemas, mas é que a questão implica crítica e mudança, então se o estudante consegue ver que não são apenas teorias e conteúdos, mas são a possibilidade de se reelaborar questões que já foram feitas no passado, para ser colocadas, recolocadas no presente, isso implica mudança, inevitavelmente. Porque uma questão se ela é feita no fundamento, você não fica estático, a questão no fundamento ela sempre implica uma forma de mudança, seja uma mudança objetiva apenas ou outra mudança.